

Thaís Ferreira Ali

CRESCIMENTO:

John Dewey e sua contribuição à noção de formação no
pensamento pedagógico moderno

Dissertação de mestrado submetida ao Programa
de Pós-Graduação em Educação, da Universidade
Federal de Santa Catarina, para a obtenção do
Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Lúcia Schneider Hardt, Dr.^a.
Coorientadora: Prof.^a Rosana Silva de Moura, Dr.^a.

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Ali, Thaís Ferreira

Crescimento: John Dewey e sua contribuição à
noção de formação no pensamento pedagógico
moderno / Thaís Ferreira Ali; orientadora, Lúcia
Schneider Hardt; coorientadora, Rosana Silva de
Moura. - Florianópolis, SC, 2014.

106 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal
de Santa Catarina, Centro de Ciências da
Educação. Programa de Pós Graduação em Educação.
Inclui referências

1. Educação. 2. Crescimento. 3. Formação. 4.
Educação. 5. John Dewey. I. Hardt, Lúcia
Schneider. II. Moura, Rosana Silva de. III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa
de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

THAÍS FERREIRA ALI

CRESCIMENTO:

John Dewey e sua contribuição à noção de formação no pensamento pedagógico moderno

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Educação”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 22 de Agosto de 2014.

Coordenadora do Curso: Prof.^a Luciane Maria Schlindwein, Dr.^a.

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof.^a Lúcia Schneider Hardt, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Coorientadora: Prof.^a Rosana Silva de Moura, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof.^a Franciele Bete Petry, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof.^a Marlene de Souza Dozol, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof.^o José Claudio Morelli Matos, Dr.^o
Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC

Florianópolis
2014

Aos meus pais,
Pelo apoio, companheirismo, paciência e
afeto, pois acreditaram e ensinaram-me que
somos capazes de atingir qualquer estágio de
conhecimento, desde que haja determinação e
empenho. A vocês dedico estas linhas e meu
eterno carinho.

A filosofia se recupera quando cessa de ser um artifício para lidar com os problemas dos filósofos e se torna um método, cultivado pelos filósofos, para lidar com os problemas dos homens.

John Dewey

AGRADECIMENTOS

Aos Mestres que passaram em minha trajetória educativa, em especial:

ao Professor Doutor José Claudio Morelli Matos, por se tornar um companheiro de trabalho além do mentor ao conteúdo filosófico;

à Professora Doutora Lúcia Schneider Hardt e à Professora Doutora Rosana Silva de Moura, por terem aceitado orientar-me em meio a desafios e contratempos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE, pela oportunidade de realização do trabalho em minha área de pesquisa.

À CAPES, por investir por meio do auxílio financeiro durante o período de dois anos, os quais foram dedicados apenas à pesquisa.

Aos meus Pais e Familiares, que festejaram com a conquista e sofreram com as preocupações, em especial à minha mãe por ler e reler cada linha deste trabalho quando solicitada, sempre com o senso de uma educadora ética que tenho como exemplo.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo refletir acerca da noção de formação, no campo da Pedagogia, tomando como orientação teórica a filosofia da educação de John Dewey e seu livro *Democracia e Educação* (1916), o qual possibilitou a construção de abordagem que sugere uma teoria do crescimento que satisfaz as exigências de uma noção de formação. Portanto, trata-se de uma abordagem naturalista da filosofia deweyana sobre seu conceito de educação, que tem como sinônimo a vida. Seu conceito de crescimento favorece uma ideia de formação em uma concepção contínua de aprendizagem. Ele está dividido em três capítulos: No primeiro há a relação com o pragmatismo clássico de Charles Sanders Peirce e Willian James, e sua marca naturalista; No segundo, o comentário da filosofia da educação deweyana, especialmente da teoria do crescimento, este sendo caracterizando como um valor; No terceiro, a concepção de formação não só na pedagogia moderna como também na noção de crescimento, defendendo que esta satisfaz as exigências daquela. A abordagem inicial demonstra que John Dewey pode ser considerado “o primeiro filósofo naturalista”, termo cunhado por Jerome Popp; passa por sua trajetória intelectual; revê sua relação com o pragmatismo clássico de Peirce e James; bem como aponta sua influência no campo educacional sob uma visão naturalista filosófica. Segue-se com a discussão da filosofia da educação deweyana, a qual tem a educação como sinônimo de vida, cujo principal objetivo social é o crescimento; passa-se a caracterizá-lo como um valor a ser defendido, que é capaz de promover o esforço em direção a um ideal democrático. Completa-se o argumento com um panorama da concepção de formação que se inicia com a modernidade; e conclui-se com a alegação de que o crescimento satisfaz as exigências da concepção de formação, mas que tem em si um valor que é contínuo e infindável.

Palavras-chave: Crescimento. Formação. Educação. John Dewey.

ABSTRACT

The present work aims to reflect on the notion of training in the field of pedagogy, theoretical orientation as the philosophy of education of John Dewey and his book *Democracy and education* (1916), which enabled the construction of approach that suggests (suggests) a theory of growth that satisfies the requirements of a notion of training. Therefore, it is of a naturalistic approach about Dewey's philosophy and about his concept of education, which is synonymous with life. His concept of growth favors an idea of training in a continuous learning conception. It is divided into three chapters: the first is the relationship with classical pragmatism of Charles Sanders Peirce and William James, and naturalistic brand; In the second, the comment of Dewey's philosophy of education, especially the theory of growth, this being characterized as a value; In the third, designing of training not only in modern pedagogy but also in the modern notion of growth, arguing that is meets the requirements of. The initial approach demonstrates that John Dewey can be considered "the first naturalist philosopher", a term coined by Jerome Popp; goes through his intellectual trajectory; reviewing its relationship with the classical pragmatism of Peirce and James; as well as its influence on the educational field points under a naturalistic philosophical vision. Follows up with a discussion of Dewey's philosophy of education, which has education as synonymous with life, whose main objective is social growth; goes on to characterize it as a value to be defended, it is able to promote the effort toward a democratic ideal. Complete the argument with an overview of the conception of training that begins with modernity; and concludes with the claim that the growth meets the requirements of the training concept, but one that itself has a value that is continuous and endless.

Keywords: Growth, Training, Education, John Dewey

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – “O PRIMEIRO FILÓSOFO NATURALISTA”: A CAMINHADA INTELLECTUAL DA FILOSOFIA DE JOHN DEWEY.....	15
1.1 TRAJETÓRIAS INTELLECTUAIS E FORMAÇÃO DE SUAS IDEIAS	15
1.2 A FILOSOFIA DE DEWEY NO CONTEXTO DO PRAGMATISMO.....	18
1.3 SEU IMPULSO AO NATURALISMO	26
CAPÍTULO 2 - <i>DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO</i>: SUA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	39
2.1 VIDA, COMUNICAÇÃO E MEIO SOCIAL: OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA DEWEYANA.....	39
2.1.1 A ideia de crescimento e a crítica à noção de educação como preparação	44
2.1.2 A vida social e a comunicação	46
2.2 A TEORIA DO CRESCIMENTO: OS CRITÉRIOS, A SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA.....	49
2.2.1 O Método da teoria do Crescimento deweyana.....	50
2.2.1.1 Crescimento e os hábitos	53
2.2.2 Os aspectos naturais e sociais do crescimento: seu valor educativo	56
2.3 QUANDO O CRESCIMENTO SE TORNA O IDEAL SOCIAL: DEMOCRACIA	58
2.4 CRESCIMENTO E DEMOCRACIA EXIGEM PENSAMENTO REFLEXIVO	62
CAPÍTULO 3 – COMO A NOÇÃO DE CRESCIMENTO SATISFAZ AS EXIGÊNCIAS DA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO.....	69
3.1 CONSTITUIÇÃO DA FUNÇÃO DE “FORMAÇÃO” NA PEDAGOGIA MODERNA	71
3.1.1 Comenius e o homem como microcosmo.....	72
3.1.2 Rousseau e o homem natural.....	75
3.1.3 Kant e a formação da humanidade.....	79

3.1.4 Herbart e a instrução educativa: a pluralidade da criança e a formação integral do caráter moral	82
3.1.5 A leitura de Dewey sobre a tradição moderna	84
3.2 CARACTERIZAÇÕES DE UMA NOÇÃO GERAL DE FORMAÇÃO NO CAMPO CONTEMPORÂNEO	86
3.3 COMO A TEORIA DO CRESCIMENTO DE DEWEY SATISFAZ AS EXIGÊNCIAS DA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO	89
3.3.1 A aprendizagem para toda a vida.....	89
3.3.2 A noção de que aprender a aprender denota autonomia	90
CONCLUSÃO	93
REFERÊNCIAS	97

INTRODUÇÃO

Dissertar acerca do e no campo filosófico da educação é sempre um grande desafio, visto que muitos dos embriões pedagógicos são originários dos pensamentos filosóficos. Durante o período de elaboração da pesquisa neste trabalho, foi revelado quanto a filosofia e a educação possuem laços próximos e fronteiras diluídas, e quanto o estudo filosófico contribui para o entendimento mais profundo e denso das diversas concepções educativas. Sabemos que passamos - principalmente no curso de formação de professores, ou melhor, na graduação em pedagogia - por uma espécie de currículo valorativo do horizontal, do superficial, mesmo que nesse esteja previsto o desenvolvimento do ensino dos fundamentos educativos, em disciplinas como filosofia, sociologia, história e psicologia. Porém, a noção ampla permite que de tempos em tempos a educação priorize o diálogo com uma ou outra área e esqueça as demais, e isto parece ter acontecido nos últimos anos com a filosofia. Deste modo, o primeiro intuito deste trabalho é tentar uma aproximação da filosofia da educação, que está presente em toda ação pedagógica, mas, parece ser oculta aos olhos dos profissionais educativos. Outro intuito é contribuir para a aproximação de dois pontos muito pouco difundidos ao campo educativo: primeiro a aproximação de uma filosofia educativa que, em algum sentido, influenciou a pedagogia brasileira em determinado momento histórico denominado “escola nova”, em que se vislumbrou a ideia de uma educação progressista norteamericana e francesa como possíveis modelos educativos brasileiros; essa filosofia que tem como fundamento o pensamento de John Dewey, contudo pouco compreendido pela sua obra original. Segundo, o entendimento do conceito de formação em vista de sua importância à pedagogia moderna e contemporânea, cujas fragilidades serão realçadas; como ainda o desenvolvimento de um pensamento “formativo” fora de um padrão fixo, acabado, finalizado, que é construído pelos discursos difundidos na educação brasileira.

Como a filosofia da educação de John Dewey favorece a noção de formação no campo educativo, por meio da sua teoria do crescimento? Inicia-se a pesquisa apresentando a filosofia da educação do filósofo norte-americano John Dewey, às influências do pensamento naturalista nela e sua relação com o pragmatismo clássico de Charles Sanders Peirce e William James. Em seguida, desenvolvem-se os argumentos que consolidam seus conceitos acerca do meio educativo, tendo como referência fundamental a sua obra publicada em 1916, *Democracia e Educação*. Nessa há uma filosofia da educação como resposta a seu tempo, uma teoria pedagógica influenciada pelos avanços das ciências

naturais e seus métodos de estudo, além de uma noção educativa menos mecânica e técnica do que a que se esperava das instituições de ensino no século XIX e XX, visto o avanço industrial e tecnológico dos Estados Unidos da América. Na sequência, aproxima-se a teoria do crescimento e a ideia de formação no campo educacional, no pensamento moderno, contribuindo para um entendimento melhor da constituição do termo “formação”, o qual não é usado pelo autor em questão. Dewey desenvolve um conceito que possui valor formativo e critérios analíticos para as demais teorias, visando considerá-las educativas ou não. Portanto, ao crescimento que satisfaz a noção de formação, tratarei como Teoria do Crescimento.

Tendo em vista que a pesquisa desenvolve-se por uma análise bibliográfica e fundamentada teoricamente nos textos principais sobre filosofia da educação de John Dewey, reitera-se o embasamento na obra *Democracia e Educação* (1916), em que se desenvolve a ideia completa acerca da pedagogia, bem como se visitam as noções modernas do pensamento filosófico educacional e seus grandes tratados pedagógicos, os quais são responsáveis por uma noção de formação, tais como: *A Didática Magna* (1649) de Comenius, *Emílio ou da Educação* (1762) de Rousseau, *Sobre a Pedagogia* (1803) de Kant e *Pedagogia Geral* (1806) de Herbart. O intuito de visitarmos tais concepções pedagógicas é colocar Dewey em uma posição de análise argumentativa capaz de desenvolver uma teoria pedagógica que também possui um ideal educativo e social: o crescimento contínuo dos indivíduos. Esse atribui critérios para a análise de um crescente pensamento moderno de que o ser humano é destinado a uma formação infindável durante a vida.

Salienta-se, assim, que o argumento filosófico deweyano está baseado em uma filosofia naturalista, a qual tem relação direta com sua pedagogia, expressa pela teoria do crescimento. Existe, portanto, uma teoria do crescimento aliada à teoria da educação de John Dewey, capaz de julgar as demais teorias da formação segundo critérios em que se leva em conta a ideia de uma educação para toda a vida, a autonomia (aprender a aprender) e o fato de que crescimento é um valor em si mesmo. Tais critérios são a chave para argumentar como as teorias da formação circulantes podem ser colocadas à prova, se os ideais educacionais delas visariam ou não uma constante mudança e uma aprendizagem para toda a vida. Assim, citar-se-ão os autores que consolidam o termo “formação”, possibilitando o diálogo com a teoria deweyana do crescimento.

A justificativa, ao trabalhar com a filosofia deweyana, é estabelecida na importância deste autor para a área educacional, pois, apesar de suas produções filosóficas estarem direcionadas a diversos

assuntos, o foco aqui previsto é o campo educativo e formativo, ou seja, sua teoria pedagógica nas publicações sobre filosofia da educação, como: *Meu Credo Pedagógico* (1897); *Escola e Sociedade* (1899); *A Criança e o Currículo* (1902) e *A Situação Educacional* (1902); *Como Pensamos* (1910, republicado em 1933); *Democracia e Educação* (1916), *Ensaio sobre Lógica Experimental* (1916), *Reconstrução em Filosofia* (1920), *Experiência e Natureza* (1925), *A Busca da Certeza* (1929), *Arte como Experiência* (1934) e *Experiência e Educação* (1938).

Assim, o conceito de crescimento é a ‘pedra de toque’ para desenvolver o argumento dissertativo desta pesquisa dividido em três capítulos, na seguinte ordem: o primeiro aborda o pensamento filosófico e educacional de John Dewey, ou seja, trata de sua produção intelectual e contribuição à educação, como também identifica quais as influências do pragmatismo clássico em seu argumento filosófico, além de sua aproximação da teoria naturalista darwinista iniciada com os estudos de Thomas Henry Huxley. O segundo aborda sua teoria educacional com mais ênfase, aprofundando o conceito de crescimento, descrevendo o seu peso para a filosofia da educação deweyana e relacionando-o com outros tantos conceitos integrantes de sua teoria educacional, como “democracia”¹ e “pensamento reflexivo”². E o terceiro e último capítulo fundamenta o conceito de formação no pensamento filosófico-educativo moderno e a contribuição de John Dewey, por sua valorização do crescimento como uma teoria pedagógica democrática. Ou seja, os principais pensamentos filosóficos da modernidade serão visitados e, a

¹ “A democracia é uma forma e um processo e nunca um dado final’ (KERY, In: GARRISON, 2008, p.78). “A democracia é considerada mais do que uma forma de governo. ‘Democracia’, tal como Dewey utiliza o termo, parece referir-se a um esquema, ou horizonte moral, segundo o qual as relações sociais se realizam de tal forma que permitem interações entre os indivíduos, entre seus interesses comuns e seus objetivos e meios, de modo que garanta o maior crescimento possível da experiência humana. Ela é uma forma evolutiva de se conduzir na vida social, porque permite a constante reconstrução da própria experiência” (MATOS, 2010, p. 190)

² “O método experimental conforme analisado no livro *Como Pensamos*, é também chamado de pensamento reflexivo: visando produzir alteração em algo, faz-se a observação sistemática dos fatores envolvidos; em seguida, a elaboração de hipóteses norteadoras de ações; por fim, o teste das hipóteses. Esse é o único método capaz de produzir uma ideia que faça jus ao nome “conhecimento”; seu principal resultado não são as transformações ocasionadas nas coisas, mas a mudança em quem a utiliza” (CUNHA, 2007, p.96)

partir deles, far-se-á um diálogo com a teoria do crescimento de Dewey como uma proposta de critérios para qualquer teoria bem-sucedida de formação.

CAPÍTULO 1 – “O PRIMEIRO FILÓSOFO NATURALISTA”: A CAMINHADA INTELLECTUAL DA FILOSOFIA DE JOHN DEWEY

1.1 TRAJETÓRIAS INTELLECTUAIS E FORMAÇÃO DE SUAS IDEIAS

A premissa dessa primeira abordagem não é apenas tratar a vida e obra do filósofo e educador John Dewey (1859-1952), mas também elucidar sua trajetória intelectual, a fim de explanar sobre sua filosofia da educação. Sua vida intelectual e seus estudos sobre educação estão fundamentados na obra *Democracia e Educação* (1916). Para isso, demonstra-se sua relação com o pragmatismo de Charles Sanders Peirce e William James, bem como se desenvolve a ideia de que Dewey aprimora seu discurso em uma teoria naturalista empírica, assim descrita pelo por ele em *Experiência e Natureza* (1925), e demonstrada em obras posteriores.

John Dewey, filósofo norteamericano, nasceu em Burlington, no Estado de Vermont (EUA), em 20 de outubro de 1859. Formou-se bacharel em artes pela Universidade de Vermont e foi professor em pequenas escolas de sua região. Seu interesse por filosofia surgiu nos estudos secundários, que o guiaram para seu título de doutorado em 1884, com a defesa da tese a respeito da psicologia de Kant. Demonstrou também, em sua educação superior, certo fascínio pessoal pela teoria de Hegel, pelas ideias de Thomas Henry Huxley³ e, conseqüentemente, pela teoria Darwiniana.

Segundo sua filha, Jane M. Dewey (1939), esse interesse pelos estudos de Huxley e pela teoria darwiniana surgiu ainda em sua graduação, no período em que frequentou o curso de fisiologia, no qual leu o texto de T. H. Huxley, que “impressionou John Dewey pela sua imagem impressionante de unidade do ser vivo. Isso despertou nele a

³ Huxley, biólogo e educador, conhecido por ser um adepto e defensor das ideias de Charles Darwin. Encontra-se mais sobre o autor em: DESMOND, Adrian. Huxley: from devil's disciple to evolution's high priest. Basic Books.1999. LYONS, Sherrie. L. Thomas Henry Huxley: The Evolution of a Scientist. Prometheus Books. 1999.

curiosidade intelectual para ampla visão sobre as coisas que interessa a juventude em estudo filosófico” (M.DEWEY, 1939, p. 10).

Essa influência das ciências naturais e principalmente da teoria naturalista evolutiva deu origem, em 1910, a seu livro *A Influência de Darwin na Filosofia* (1997), desenvolvendo então seu argumento de uma teoria filosófica baseada em um pensamento orgânico e naturalista. Tal pensamento o guiou durante toda sua carreira filosófica. Nesse livro, Dewey afirma que a influência de Darwin sobre a filosofia reside “no fato de ter conquistado os fenômenos da vida para o princípio da transição, e, assim, libertou a nova lógica para aplicação na mente, na moral e na vida.” (DEWEY, 1997, p.1). É essa transição que Dewey enfatizará em sua filosofia anos mais tarde em *Democracia e Educação* (1916). Segundo Amaral (1990, p.41), “no momento que aceita a teoria de Darwin, ela é também fruto desta maneira de conhecer o mundo, onde cada um cumpre, através da organização própria, uma função definida em benefício do equilíbrio do todo”.

Dewey iniciou sua carreira profissional em 1884, a convite de George Sylvester Morris, seu mentor, ingressando na Universidade de Michigan e permanecendo lá até 1894. Devido a seu interesse no campo educativo, John Dewey, ao ingressar na Universidade de Chicago, em 1894, fundou uma escola elementar, que teve por objetivo a prática de suas ideias filosóficas e psicológicas. “Tratava-se de um laboratório de ensino, o que garantia liberdade de ação aos professores e aos alunos, sendo possível a criação de novos métodos e técnicas pedagógicas” (CUNHA, 2011, p.20). A escola laboratório, com suas novas práticas pedagógicas, ‘abalava’ os pilares do ensino tradicional fundamentado na ordem, disciplina e passividade dos estudantes. “A formação desta escola experimental indicou seus interesses acadêmicos na direção da filosofia da educação” (SIMPSON, 2006, p.3). Essa iniciativa pedagógica possuía dois importantes pilares: as noções do liberalismo baseado na inteligência, na liberdade do pensamento e no caráter experimental da vida; as relações de ensino-aprendizagem baseado em ajuda mútua, simpatia, contato subjetivo do mestre com seus discípulos e amor (CUNHA, 2011). Preceitos esses que foram selecionados, desenvolvidos e aprofundados em seus estudos e publicações na filosofia da educação. Segundo Russell, (2002) a principal influência de Dewey foi ao campo educacional, pois se hoje existe uma distinção entre educação tradicional

e treinamento vocacional⁴, exigido por uma sociedade tecnológica, ela foi influenciada pela obra de Dewey.

Dewey rompeu com a Universidade de Chicago em 1904, devido a desacordos com a diretoria da instituição no que se referia à escola-laboratório. Ingressa na Universidade de Colúmbia, Nova York, em 1905, permanecendo nela até 1930. Nesse tempo, Dewey atentou-se ao terreno da lógica e da epistemologia, tendo por objetivo explicar melhor suas ideias sobre educação. “Mesmo depois de se aposentar em 1930, continuou a escrever e a publicar livros e artigos importantes até sua morte em 1952, aos noventa e dois anos” (AMARAL, 1990, p.33). Sua experiência com a escola laboratório e seus estudos sobre o campo educacional relacionado ao período de trabalho nas universidades de Michigan e de Chicago contribuíram para suas obras: *Meu Credo Pedagógico* (1897); *Escola e Sociedade* (1899); *A Criança e o Currículo* (1902); e *A Situação Educacional* (1902). Culminou com a elaboração de sua mais relevante publicação na filosofia da educação, intitulada *Democracia e Educação* (1916); encomendada por um editor, Dewey acaba compilando todas suas ideias acerca do tema.

Nessa obra, desenvolve a marca de sua teoria educativa e demonstra sua noção de educação, a qual é classificada como uma função da vida, destacando sua influência no meio social e em suas relações educativas, nunca ignorando a presença do aspecto natural. O autor ainda estabelece os princípios fundamentais de uma educação renovadora progressista, e mais, posiciona uma nova pedagogia para a sociedade com bases democráticas, em que a democracia, assim como a educação, traz consigo a noção de crescimento da sociedade.

Como se verá, a filosofia exposta nas páginas deste livro mostra o crescimento democrático e suas relações com o desenvolvimento do método experimental nas ciências, das ideias de evolução

⁴ Quando Russel (2003) utiliza o termo vocacional, está se referindo a uma interpretação esclarecida por Dewey em *Democracia e Educação* (1916) no capítulo vinte e três, denominado “Aspectos vocacionais da educação”, em que o termo é definido como “qualquer espécie ou atividade contínua que produz serviço para outrem e empenha as aptidões pessoais em benefício da consecução de resultados” (DEWEY, 1959, p. 352). Assim, para Dewey “vocação” significa uma total direção das atividades da vida, em que todas se tornam importantes mediante nossas percepções, pois são carregadas de consequências, bem como úteis às pessoas com quem nos associamos.

nas ciências biológicas e com a reorganização industrial, e analisa as mudanças de matéria e de método na educação que implicam este desenvolvimento. (DEWEY, 1959, p.ii).

Podemos dizer que a obra *Democracia e Educação* (1916) é uma exposição de sua teoria educativa baseada nas ideias decorrentes de seu tempo, que são: as ações do método das ciências experimentais, a evolução assumida pelas correntes de pensamento biológico e a nova organização industrial. Elas fizeram com que John Dewey analisasse as matérias e o método educativo, elaborando uma filosofia da educação como resposta ao desenvolvimento social e ao crescimento democrático.

Outros escritos também nasceram de um pensamento mais profundo e denso do filósofo, entre eles: *Como Pensamos* (1910), *Ensaio sobre Lógica Experimental* (1916), *Reconstrução em Filosofia* (1920), *Natureza Humana e Conduta* (1922), *Experiência e Natureza* (1925), *A Busca da Certeza* (1929), *Arte como Experiência* (1934), e *Experiência e Educação* (1938). Essas obras já demonstram seu ponto de convergência com as ideias do naturalismo darwinista, assim como sua relação com preceitos pragmáticos de Peirce e James.

Dewey foi considerado um dos fundadores do Pragmatismo, juntamente com Charles Sanders Peirce e William James. Cabe ressaltar que os traços filosóficos dessa corrente teórica têm relação com os fatos marcantes do desenvolvimento dos Estados Unidos da América. Pode-se dizer que "contribuíram para formar a alma de seu povo" (CUNHA, 2001, p.19), pois seus percursores foram testemunhas dos avanços para a colonização do Oeste dos Estados Unidos, observaram a transformação social- tecnológica de sua nação e a caminhada para a construção de um sistema político democrático.

1.2 A FILOSOFIA DE DEWEY NO CONTEXTO DO PRAGMATISMO

A abordagem, mesmo que superficial, do pragmatismo é necessária para desenhar com maior clareza a filosofia da educação de John Dewey. Portanto, devemos salientar alguns aspectos importantes e necessários: Como surge o termo "pragmatismo"? Como esse termo assume a proporção cunhada pelos filósofos norte-americanos? E de que maneira esses influenciaram o pensamento filosófico deweyano?

A palavra *pragma* – que tem por significado ação, trabalho, negócio – origina-se da língua grega, e tem como posterior derivação o termo prático (a). O pragmatismo, por sua vez, é tido como uma filosofia desenvolvida pelos filósofos norteamericanos do final do século XIX, início do século XX, cujos principais precursores são: Charles Sanders Peirce (1839 –1914) e William James (1842 -1910). Guardadas as diferenças de cada autor, ambos defendiam que a verdade de uma situação ou proposição é obtida pelo exame de sua utilidade prática. Segundo Ozmon; Craver (2004), o intuito do pensamento pragmático era buscar a ação, tendo por consequência que o efeito de uma ideia se torna mais importante do que sua origem.

Sabe-se que a noção de uma (verdade) prática já está apontada na filosofia desde o empirismo de John Locke (1632 – 1704), o qual adota o conceito de experiência para explicar a aquisição do conhecimento. Essa conceituação da filosofia empírica desenvolvida por Locke foi visitada pelos pragmáticos para, assim, desenvolverem sua posição. Ou seja, o pragmatismo amplia a capacidade elástica da experiência, deixando de dividi-la entre sentido e consciência, negando-a como fonte exclusiva do conhecimento, como defendiam os empiristas; e a torna “uma”, determinando-a como categoria fundante do homem.

Segundo Nascimento (2010, p.1), "conforme a antropologia pragmática de Immanuel Kant (1724 – 1804), pragmatismo é a ética prática. Na definição kantiana, o horizonte pragmático representa a adaptação do conhecimento à finalidade moral, aos fins da vida prática, do agir". Segundo a autora, Charles S. Peirce chegou à formulação da teoria pragmática com a leitura da obra *Crítica da razão pura* (1788) de Kant, porém suas ideias se distanciam do pragmatismo ético Kantiano, para assumirem outra tradição filosófica – a empirista.

Portanto, ao assumir sua tradição filosófica, o pragmatismo traz consigo uma face híbrida. Segundo Paulo Ghiraldelli Jr (2007), por lidar com questões empíricas como fontes de suas reflexões filosóficas, a teoria pragmática tem, em cada um de seus teóricos, várias faces. Deveríamos denominar essa corrente filosófica de “pragmatismos”, pois cada teórico entendeu de um modo a noção de experiência. O exemplo está no fato de que, para Peirce, a experiência era experimento, “como em um laboratório, onde os procedimentos são preparados, controlados e postos em alta condição de verificabilidade” (GHIRALDELLI, 2007, p.16). James a considera como vivência, em que os meios psicológicos são os fatores importantes. Dewey desenvolve sua interpretação do pragmatismo através de um sistema de ações humanas que contribuem para o crescimento, e desenvolve uma noção natural, isto é, orgânica do termo.

A filosofia pragmática que se origina com Peirce possui dois períodos: o primeiro tem como marco os artigos *Fixação da Crença* (1877) e *Como Tornar nossas Ideias Claras* (1878), em que desenvolve um método para definir o significado de conceitos; e o segundo – no final do século XIX, início do século XX –, em que o filósofo se desaponta com as interpretações cunhadas por seus sucessores, renomeando seu pensamento filosófico de “pragmatiscismo”.

Já James interpreta a concepção inicial de Peirce como uma filosofia da vida prática. Acaba então substituindo a noção de verdade de Peirce pelo termo “pensamento”. E esta substituição, segundo Waal (2007), faz com que o verdadeiro, para James, seja a ligação dos fatos, não mais a propriedade de fatos e crenças.

Conforme Ghiraldelli (2007), a filosofia deweyana tem como fundamento filosófico uma relação com o pragmatismo clássico, porém em alguma medida ele se distingue das concepções de seus antecessores. Segundo Waal (2007), Dewey chega ao pragmatismo por portas diferentes das de Peirce e James, “devido à sua grande preocupação com questões sociais e políticas e sua forte crença na capacidade humana de desenvolver as coisas” (WAAL, 2007, p. 153). Dewey desenvolve um trabalho filosófico baseado na “inquirição sobre a inquirição” (WAAL, 2007, p.155). Ele acredita ser possível derivar normas, regras e procedimentos a fim de conduzir à inquirição futura bem sucedida com os estudos das inquirições passadas que tinham dado certo, bem como com o estudo daquilo que fez com que desse certo. “Essa abordagem da lógica colocou Dewey em rota de colisão direta, não somente com a concepção tradicional, a priori, da lógica, mas também com a concepção peirciana normativa da lógica” (WAAL, 2007, p.156). Essas ideias distanciam Dewey do pensamento pragmático inicial de Peirce.

John Dewey, como estudioso de seu tempo, obteve nas relações com o pragmatismo de Peirce e de James elementos que o ajudaram a desenvolver e articular seu discurso filosófico. Ele “compartilha com Peirce a opinião de que a investigação é sumamente importante” (RUSSELL, 2002, p.475), pois, para se fixar uma determinada crença, é necessário um método de investigação da experiência, forçada pela irritação da dúvida, a qual é desenvolvida por um instrumento metodológico investigativo que parte do conhecido para tomar o desconhecido.

Peirce, em seus artigos *Fixação da Crença* (1877) e *Como tornar nossas ideias claras* (1878), desenvolve uma argumentação em defesa de um método filosófico baseado na lógica científica. No primeiro, discute quatro métodos, que são: o método da tenacidade, o da autoridade, o a

priori e o científico. Todos possuem formas de fixar a crença, mas a escolha do autor será pelo método científico. Esse se baseia primeiramente na crença e depois na experiência como fonte de uma ação investigativa a partir de um estado de dúvida.

O que Peirce sugere é que, de todos os métodos para fixar a crença, o método científico ou experimental é o único que se apoia em evidências e as discute, e é aí que se evidencia a aproximação do pensamento deweyano. Em *Como Pensamos* (1910), Dewey desenvolve o conceito de pensamento reflexivo, que utiliza procedimentos analíticos e avaliativos – provocados por um estado de dúvida a partir de uma experiência – para tomar como resultado uma resposta: a crença. Essa mesma premissa irá reaparecer anos depois, em *Democracia e Educação* (1916), como ferramenta para elaborar a ideia de experiência aliada ao pensamento, e desse aliado à educação.

Dewey, assim como Peirce, observa que o método de verificabilidade do pensamento é o único capaz de desenvolver um procedimento de reflexão verdadeiramente educativo. Isto é, o método científico peirciano e o pensamento reflexivo deweyano se aproximam quando desenvolvem estratégias por meio de um estado de dúvida para a verificação de experiências e crenças já adquiridas. Para Dewey, “pensar é o método de se aprender inteligentemente, de aprender aquilo que utiliza e recompensa a mente” (DEWEY, 1959, p. 167). O ato de pensar é por si só, um método da experiência inteligente em fluxo, o qual ele denomina “método da reflexão”, desenvolvido em quatro passos: estado inicial do ato de pensar: a experiência, da qual surgirá o estado de dúvida; levantamento de dados para solucionar o problema; etapa das sugestões, inferências, explicações prévias, ou seja, as ideias; e previsão de possíveis soluções baseadas nas ideias que serão de alguma maneira, continuidade – conexões de outras experiências – e postas em atividade para ganhar significado. Peirce, por sua vez, demonstra que “o resultado do ato de pensar é o exercício da volição, e disso já não faz parte o pensamento, mas a crença é apenas um estágio da ação mental, um efeito da nossa natureza sobre o pensamento, que influenciará o pensamento futuro” (PEIRCE, 1974.b, p.255).

Neste sentido, podemos afirmar que existe uma relação entre o pragmatismo clássico peirciano e a filosofia educacional de John Dewey. Ela se encontra na ideia deweyana de criação de hábitos e pensamento reflexivo – conceito desenvolvido em seu livro *Como Pensamos* (1910) –, quando este atribui um método e ferramentas para a aquisição de novos hábitos, mais inteligentes. Ou seja, Dewey utiliza-se das ideias pragmáticas de verificação da verdade, a fim de estabelecer um método

de pensamento eficaz à criação de hábitos inteligentes, atribuindo-o aos métodos científicos. Quando alguém se apropria de uma ideia e a torna crença pelo pensamento reflexivo, é porque tomou as precauções do método científico (observou, comparou, particularizou, construiu hipóteses, mediu as consequências práticas e a ética) e, só depois, generalizou e a “comprova” como válida. Contudo, a validade é sempre falível. A crença é uma etapa do pensamento – necessária ao repouso e à acomodação das ideias –, do significado, do “adensamento” das ideias. A ela que se recorre quando passamos novamente a duvidar de certas “convicções” anteriormente estabelecidas. Ela é necessária a um processo de investigação posterior, denominado por John Dewey de pensamento reflexivo.

Percebe-se, nessas evidências, que ambos – Dewey e Peirce – estão envolvidos com uma investigação que leva em conta as observações da prática, não de princípios abstratos fora da experiência. Para Peirce, “o objetivo do raciocínio é encontrar, desde a consideração do que já é conhecido, algo que nós não conhecemos” (PEIRCE, 1974.a, p.226); isso está em consonância com Dewey, o qual considera que “pensar é um ato importante porque, como já vimos, é ele a função em virtude da qual os fatos conhecidos servem para indicar outros não conhecidos ainda” (DEWEY, 1933, p.40). Nota-se uma relação de convergência, tanto no trato de raciocínio e pensamento como pontos de origem para transformar algo conhecido em possibilidades de algo não conhecido, quanto no fato de dúvida e crença serem momentos do processo de aprendizagem.

A maior analogia desse ato de pensar, para ambos, começa com a irritação da dúvida, para obter a satisfação da crença. Segundo Dewey, “a origem do pensamento está na perplexidade, confusão ou dúvida (...), é preciso alguma coisa particular que o ocasione e o provoque” (DEWEY, 1933, 40). Essa ideia também é abordada por Peirce em Como tornar as nossas ideias claras (1878), quando declara que “a ação do pensamento é excitada pela irritação da dúvida” (PEIRCE, 1974.b, p.254). Os autores tratam a irritação provocada pela dúvida como o estopim para utilização de um método baseado na experiência e na ciência. A dúvida é a ferramenta de origem para a aplicabilidade da investigação pelo pensamento reflexivo, para Dewey; e a origem da fixação da crença, para Peirce.

Tratamos da relação entre John Dewey e Charles S. Peirce com referência à investigação e, portanto, à aprendizagem do pensamento. Outro autor que possui relação com o pensamento de Dewey é William James, no que se refere ao conceito de experiência. William James provoca em Dewey uma noção diferente (sobre o termo) daquela tratada

por Peirce. Segundo Paulo Ghiraldelli Jr (2007, p.16), “Peirce, James e Dewey compreenderam de modo relativamente diferente o que denominaram experiência”, ou seja:

Peirce entendia a experiência (experience) como “experimento” (experiment), ou seja, como práticas de laboratório, onde os procedimentos aos quais se quer dar atenção são preparados, controlados e postos sobre alta condição de verificabilidade. James considerou a noção de experiência de um ponto de vista, digamos mais psicológico. Ele não desprezava a maneira pela qual Peirce, como “homem de laboratório”, via a experiência, mas trouxe o termo para perto da noção de “vivência”. John Dewey, por sua vez, observando seus dois antecessores, procurou dissertar sobre o termo experiência de modo a torná-lo mais amplo e útil. Dewey reconduziu o termo ao seu campo primordial, o da prática social. (GHIRALLDELLI JR. 2007. p.17).

Ghiraldelli (2007) diferencia claramente a noção do termo “experiência” para os autores, contudo Dewey consegue dialogar com os dois conceitos: experiência como experimento e experiência como vivência, quando alia a sua aplicabilidade à prática social, não deixando, no entanto, de perceber sua maior aproximação com o conceito de William James, pelo fato de que é o indivíduo que vivencia e que verifica a experiência, sendo o agente da mesma. “Nesse sentido, o reconhecimento de ‘sujeitos’ como centros de experiências, juntamente com o desenvolvimento do ‘subjativismo’, apresenta um grande progresso” (DEWEY, 1974, p.70-71).

Para James e Dewey, a experiência é transformação, pois, aliada à noção de continuidade, ela é elemento de aquisição para outras experiências, provocando a mudança do que antes era conhecido, ou seja, a variação de experiências anteriores. Embora, para James, a experiência esteja aliada à negação da noção de consciência, ela tem como função constituir o pensamento, quer dizer, conhecer. Esse esforço em relação ao conhecer denomina-se experiência pura. Portanto, a experiência não é separada em conteúdo e consciência, como acreditavam os empiristas; ao contrário, é por meio da soma das partes que adquirimos outros conjuntos de experiência. Para Dewey, a experiência possui um caráter metodológico a fim de atingir a natureza. Em Experiência e Natureza

(1938), o filósofo defende um método filosófico no qual natureza e experiência convivem em harmonia, e declara:

A experiência apresenta-se a si própria como um método, e o único método, para atingir a natureza, penetrar seus segredos, é onde a natureza revelada empiricamente (pelo uso do método empírico na ciência natural) aprofunda, enriquece e dirige o desenvolvimento posterior da experiência (DEWEY, 1974, p.161).

Tendo em vista que a experiência é método, Dewey considera que o que experimentamos é natureza, as experiências são interação e produto daquilo que é experienciado. Logo, avançam para dentro da natureza, então possuem profundidade e são dotadas de elasticidade, a qual constrói inferências.

Mesmo com essa distinção entre James e Dewey, eles possuem algo em comum, que é o conceito de continuidade – para Dewey – e de transição – para James. Esses são capazes de provocar a mudança da experiência. Segundo James, essa defesa de algo contínuo ou transitório parte do seguinte excerto: “O que simplesmente sinto, quando em um momento posterior de minha experiência sucede um momento anterior, é que apesar de eles serem dois momentos, a transição de um ao outro é contínua. Aqui, a continuidade é uma espécie definida de experiência” (JAMES, 1974.p.118). Do mesmo modo que para Dewey: “O princípio de continuidade da experiência significa que toda a experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo à qualidade das experiências que virão” (DEWEY, 2010, p.36).

Essa noção de um contínuo é na filosofia Deweyana, o conceito capaz de gerar movimento em sua teoria da educação. A continuidade é o princípio elementar de ligação da relação pragmática de Dewey com seu pensamento orgânico sobre o campo educativo e social. Aliada ao conceito de experiência, ela é o norte para o valor de crescimento e ideal de democracia. A continuidade parece aparecer na filosofia da educação de John Dewey como a engrenagem de uma máquina educativa e social, que tem como base a experiência, como ferramenta o pensamento e como objetivo o crescimento (growth).

Por isso John Dewey dedica, em *Democracia e Educação* (1916), o capítulo onze (“Experiência e pensamento”) a expor que a experiência é compreendida por dois elementos: ativo e passivo. O aspecto ativo significa tentativa, experimento; o aspecto passivo, sofrimento,

sentimento. E na conexão desses dois critérios é que medimos a qualidade da experiência.

A experiência na sua qualidade de tentativa subentende mudança, (...) quando uma atividade continua pelas consequências que dela decorrem adentro, quando a mudança feita pela ação se reflete por uma mudança operada em nós, esse fluxo e refluxo são repassados de significação. Aprendemos alguma coisa (DEWEY, 1959, p.152),

Nesse mesmo contexto, James cita:

Enquanto ‘subjettivas’, dissemos que a experiência representa; enquanto ‘objetiva’, é representada. O que representa e o que é representado são, aqui, numericamente o mesmo; (...) sua subjetividade e objetividade são somente atributos funcionais, percebidos somente quando a experiência é ‘tomada’, isto é, referida duas vezes, considerada dentro dos seus dois contextos diferentes respectivamente, por uma nova experiência retrospectiva, da qual toda aquela complicação passada forma o conteúdo puro (JAMES, 1974,p.109).

Observamos que Dewey, quando se refere aos aspectos ativos e passivos, aproxima-se da noção de subjetividade e objetividade de James, no sentido de que as categorias ativo-passivo, subjetivo-objetivo traçam o caminho desejado para a aquisição de uma experiência capaz de adquirir um movimento de continuidade, ou seja, é desta experiência ‘pura’ ou ‘singular’ que se estabelece um fluxo ou refluxo de novas experiências.

A relação de Dewey com o pragmatismo clássico de Peirce se refere à ideia de que a fixação da crença equivale ao método do pensamento reflexivo. Já sua relação com James se refere à noção de experiência – e seus aspectos passivos e ativos – aliada ao conceito de continuidade. O que nos faz observar claramente a influência que tais argumentos possuem na teoria da educação de John Dewey.

Quanto ao pensamento reflexivo, ou melhor, à formação da pessoa reflexiva, exposto em seu livro *Como pensamos* (1910), Dewey demonstra que tal procedimento de análise – que se constitui das seguintes etapas: dúvida, hipótese, verificação, reflexão e significação –

passa por uma inferência. Tais etapas se aproximam da noção peirciana de que a irritação da dúvida inicia a análise de uma crença (um pensamento). A crença é um estado de segurança para um agir desejado, quando desestabilizada pela dúvida. Essa relação é o objetivo de sua educação com base na experiência, ou seja, a “formação” de uma pessoa reflexiva, a qual adota em seu aprendizado a técnica de reconstrução do pensamento, constantemente, por meio da experiência.

Portanto, a experiência é o campo de “pesquisa” e aplicabilidade desse método. Como vimos, experiência tem relação próxima com o pensamento de William James. A união dos dois conceitos – pensamento e experiência – traça, na filosofia da educação de Dewey, seu aspecto “pragmático” no que refere à aquisição de hábitos. Porém, as duas noções, mesmo vinculadas ao pragmatismo, possuem na filosofia da educação deweyana uma organicidade de procedimentos e aplicabilidade. Todos os termos, mesmo que relacionados com o pragmatismo, possuem no discurso do filósofo uma função orgânica, ou seja, ligam-se, aliam-se, trabalham inteiramente juntos, por conta de um fio que costura toda sua filosofia da educação, a noção de continuidade, que é também neste sentido seu traço naturalista, conforme se verá adiante.

1.3 SEU IMPULSO AO NATURALISMO

A ideia da existência de uma atitude naturalista deweyana é uma das formas de entender como os conceitos desenvolvidos por ele são aplicados e se relacionam em suas ideias de sociedade, educação e vida. O que se deve considerar é que a filosofia deweyana está influenciada pelo darwinismo, portanto, por que não considerá-lo apenas um evolucionista/transformista? Afinal, para ele, uma sociedade só cresce de maneira contínua quando o conteúdo da experiência é comunicável e, conseqüentemente, capaz de mudar o ideal social estático para um ideal voltado à mudança. Nesse sentido, a experiência social torna-se democrática. E quando isso ocorre, eliminam-se interesses e formas de vida que deixam de representar vantagem adaptativa. Ou seja, a experiência social democrática possui um caráter de desenvolvimento mutável de toda crença, constrói cada vez mais interesses capazes de serem compartilhados e produz o crescimento de hábitos mais plásticos. E tais características fazem com que o indivíduo que passa por esse processo educativo se torne mais apto à vida social e capaz de modificar a si e o meio.

Segundo Popp (2007), Dewey utiliza-se da teoria da evolução de Darwin para elaborar uma filosofia orgânica capaz de explicar a função das ações humanas e suas relações, desenvolvendo uma teoria filosófica naturalista empírica, que se baseia nessas ações. Afirmo o comentador:

John Dewey foi o primeiro filósofo a reconhecer que a tese de Darwin sobre a seleção natural não só nos obrigou a mudar a forma como pensamos sobre nós mesmos e as formas de vida em torno de nós, mas também necessária uma abordagem muito diferente para a filosofia. Enquanto outro filósofo pode ter dado alguma atenção à teoria da evolução, somente Dewey viu que se a mente surgiu de formas irracionais anteriores, então este fato prenunciava uma nova concepção de conhecimento, ética e democracia (POPP, 2007, p.1).

Essa premissa de uma filosofia naturalista deweyana é também defendida por Jim Garrison (2008), que vê Dewey como um neodarwinista, por este defender que vivemos em um mundo em evolução, que exige reconstrução das ideias para que possamos sobreviver e progredir. Este traço do pensamento de Dewey, também exposto na sua obra magistral educativa, em 1916, já se revela em *Evolução e Ética* (1898), publicada no periódico *The Monist*. Neste artigo, Dewey faz suas aproximações às ideias de Thomas Henry Huxley, para defender a ideia naturalista de uma reflexão à ética, fazendo com que se constitua uma abordagem evolutiva das condições éticas de acordo com o crescimento do mundo natural. Essa aproximação das ideias darwinistas de Huxley foi expressa pelo próprio Dewey e transcrita por dois comentadores em 1930, George P. Adams e William P. Montague:

(...) fui levado a desejar um mundo e uma vida com as mesmas propriedades do organismo humano numa imagem derivada do estudo do darwinismo conforme o tratamento de Huxley. De qualquer modo, obtive mais estímulo desse estudo do que de qualquer outro contato antes e, como nenhum desejo foi despertado em mim para continuar nesse ramo participar de conhecimento, eu dato deste tempo o despertar de um interesse filosófico distinto (ADAMS; MONTAGUE. 1930 p.13 *apud* AMARAL, 1990, p.40).

A postura naturalista ou darwinista acessada por Dewey, ainda em sua juventude, por meio de Thomas Henry Huxley, possibilitou vislumbrar um lugar quase desconhecido para a filosofia: a ligação desta com as ciências naturais. Abrindo-lhe caminho para constituir um saber filosófico autoral, que lhe fará afirmar que o homem se transforma, produz conhecimento, relaciona-se, comunica-se, educa, moraliza, renova-se para manter sua espécie. Esse resultado é um modelo social, que Dewey acredita desenvolver por base de um crescimento contínuo, tendo por objetivo o ideal de mudança, a democracia, que se define como aquela que não faz da mudança apenas um fato, mas um ideal, o qual dependerá das experiências associadas às relações sociais vividas pelos membros desta sociedade. Conforme Amaral (1990), a influência dos estudos evolucionistas deu a Dewey “aquela noção bastante atraente da interconexão dos seres no mundo, responsável pelo despertar de um ‘interesse filosófico distinto’” (AMARAL, 1990, p.50).

Dewey utiliza-se, logo nas primeiras páginas de *Democracia e Educação* (1916), de um dos princípios mais conhecidos de Darwin: a capacidade de evolução das espécies, sua renovação constante para uma melhor adaptabilidade no meio em que vivem, afirmando que “a vida é um processo que se renova por intermédio da ação sobre o meio ambiente” (DEWEY, 1959, p.1). Deste modo, o filósofo declara que a educação é uma das formas de renovar e transmitir a vida social, baseada na passagem dos conhecimentos acumulados através da história por meio das experiências vividas e comunicadas entre os membros sociais pelo compartilhar de ideias comuns, ou seja, é implicação do “processo de conhecimento no ato de compartilhar da comunidade” (AMARAL, 1990, p. 68-69). Assim como essas mesmas experiências se modificam quando são vividas pelos membros dessa sociedade, renovando-se constantemente.

Esta relação de interesse pela teoria naturalista darwiniana mostra um cenário com dois aspectos amplamente deweyanos: o de renovação e o de transmissão da vida. Esses funcionam como modificação e variação, tanto do meio quanto dos indivíduos, bem como adaptação deles ao meio. Esses princípios já se destacam desde 1910, com a publicação do livro *The Influence of Darwin on philosophy*, quando são abordados assuntos como a moral e a mente. Eles reaparecem em 1916, no primeiro capítulo de *Democracia e Educação* (“Educação como necessidade de vida”), no qual, ao definir que “a mais notável distinção entre seres vivos e inanimados é que os primeiros se conservam pela renovação” (DEWEY, 1959, p.1), acaba por designar que “vida significa uma contínua

readaptação do ambiente as necessidades dos organismos vivos” (DEWEY, 1959, p.2). Dewey usa a palavra “vida” em dois sentidos, um biológico e outro social, levando à noção de continuidade entre elas. Essa noção é na filosofia da educação deweyana, a ferramenta capaz de indicar seu naturalismo, porém não se pode esquecer que essa capacidade contínua deve ser instrumentalizada pela educação, a qual tem como objetivo ligar as noções de vida e experiência. Continuidade que, segundo Amaral (1990), é o que se evidencia entre “pensamento e ação, conhecimento e crença, verdade e realidade” (AMARAL, 1990, p.68).

Desse modo, Dewey entende a experiência como constituinte da ligação do homem com a natureza. A natureza descrita por ele é atribuída à ideia de meio, ou seja, faz referência a tudo que cerca o homem, desde o ambiente natural, a sociedade, as formas de comunicação, até as instituições, a linguagem, as relações sociais. Então, o que experimentamos é a natureza, e a constituição da experiência se dá pelas coisas que são experienciadas.

A justificativa para Dewey assumir sua teoria naturalista é o fato de que nega a possibilidade de se observar a natureza e a experiência dissociadas, “Esse processo de mudança pode ser acelerado pelo chamar a atenção, para outro contexto, no qual natureza e experiência convivem harmoniosamente juntas” (DEWEY, 1974, p.161). Isso porque a experiência é tida como método, “a experiência apresenta-se a si própria como o método, e o único método, para atingir a natureza” (DEWEY, 1974, p.161), essa natureza que é revelada empiricamente. O método aqui citado é referente àquele empírico na ciência natural que, segundo ele, “aprofunda, enriquece e dirige o desenvolvimento posterior da experiência” (DEWEY, 1974, 161). Isso demonstra que Dewey vê no método da ciência natural a oportunidade de aliar experiência e natureza, controlado pelo fato de que a experiência necessita de condições altamente especiais para ocorrer.

Dentro desta visão naturalista, na proposta deweyana, a experiência não possui começo nem fim, apresenta-se como um todo, um fluxo que é apreendido através dos sentidos em movimento, estabelecendo e expandido padrões nas ações: os hábitos. Esses, para Dewey, são manifestações do crescimento, ligadas ao critério de plasticidade. Essa é uma das condições observáveis do crescimento, que será explicado no capítulo dois. Para Dewey, o hábito é dotado de dois fatores: o passivo e o ativo. O primeiro, o da capacidade de fazer, é uma espécie de “domínio ativo sobre o ambiente” (DEWEY, 1959, p. 49). Todavia mostra-se, em algum sentido, passivo, pois seu traço mais visível está na conformidade com o meio, ou seja, a característica evidente é a

mudança do organismo, não a criação de aptidões para modificar o meio. O segundo, o outro tipo de hábito, é denominado pelo autor de ativo. Esse, então, é o oposto do anterior, logo mostra-se capaz de modificar o meio e o indivíduo. Porém Dewey alarga o conceito de hábito e o descreve ainda como inclinação a uma atitude inteligente, ou seja, ele não teria um caráter apenas observável na conduta, como uma atividade rotineira ou transformada; mas ainda a capacidade intelectual de ação e modificação da conduta, a ponto de Dewey afirmar que “o elemento intelectual de um hábito que lhe garante o uso variado e elástico e, por conseguinte, o seu contínuo crescimento” (DEWEY, 1959, p.52). Assim, a noção de crescimento aparece como capacidade de criação de novos e mais variados hábitos, e, conseqüentemente, de atitudes mais favoráveis à vivência de novas e mais variadas experiências.

Quando se utiliza o termo experiência como meio para o saber, referimo-nos a uma qualidade dela capaz de dar suporte ao crescimento, possuindo características específicas, que são a interação e a continuidade. Ela torna o sujeito capaz de provocar um tipo de inquirição que é o pensamento reflexivo – o qual se caracteriza “por um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento” (DEWEY, 1959, p.18) –, que tem em seu processo de investigação etapas de tratamento do pensamento, que são: obter um estado de dúvida, formular um problema, sugerir hipóteses, refletir, dar significado à resposta e crer. Esse processo é uma espécie de cadeia que ocorre constantemente, em que cada elemento é importante ao próximo procedimento, indicando que após passar por isso acontecerá o crescimento. Esse possui uma condição de existência que é a imaturidade, a qual é concebida como potencialidade que possui dois critérios para existir: dependência e plasticidade.

Para Jerome Popp (2007), o termo “crescimento”, em uma escala conceitual, tem um peso mais alto para Dewey do que o termo “democracia”, pois é a partir da noção de crescimento que Dewey constitui a noção de sociedade democrática. Em outros termos, para “Dewey o valor principal é o desenvolvimento da inteligência ou crescimento intelectual. Dewey tem muito a dizer sobre a democracia, enquanto visão para o contexto ideal em que o crescimento pode ocorrer” (POPP, 2007, p. 95). Se fizermos uma avaliação, de acordo com a ideia desse comentador, levando em consideração o desenvolvimento argumentativo do livro *Democracia e Educação*, teremos a primeira evidência desse fato. Ao escrevê-lo, ele divide as questões por hierarquia conceitual: traz, em primeiro ponto, a noção de vida; depois organiza e define o termo “educação”; posteriormente desenvolve, no quarto

capítulo, a noção de crescimento; e só então, no capítulo sete, trata da noção de democracia.

Podem-se tirar várias outras evidências em toda a obra. Destaca-se:

A experiência, em verdade, não conhece separação alguma entre interesse humano e um mundo puramente mecânico e físico. (...) Essa filosofia tem a sanção de teoria do desenvolvimento biológico, que mostra serem o homem e a natureza um contínuo e não ser eles um estrangeiro que penetra de fora nos processos da última (DEWEY, 1974, p.314).

Dewey, ao definir seu recurso filosófico com base no método das ciências naturais, pode olhar para o conceito de sociedade e natureza de maneira indissociável, fazendo com que a experiência, tão ligada à vida, à educação e ao crescimento, também seja avaliada de maneira conjunta e inseparável. John Dewey é um filósofo engenhoso em sua argumentação, ele traz a todo o momento fontes teóricas distintas, além de exemplos cotidianos da vida e da ciência para fomentar e consolidar seu discurso, isso faz com que sua teoria se torne densa e difícil de definir em uma só corrente de pensamento, porém se pode traçar seu “fio de Ariadne” com base nas ciências naturais e, consequentemente, na teoria naturalista. Como exemplo deste ponto de vista, em sua obra *Democracia e Educação* (1916), no capítulo vinte e um, afirma que o método experimental da ciência constrói o conhecimento, por meio do desenvolvimento e distinção entre o que é experimentado e o que é possível ser socialmente utilizado. Portanto, o método das ciências naturais é aplicável para o autor até mesmo nas ciências sociais, pois é apenas através dos procedimentos de colisão de dados, concepção de hipóteses e comprovação dos resultados em atividades que podemos afirmar uma resolução inteligente das questões sociais. E ainda afirma:

E na proporção em que nos utilizarmos, em benefício do incremento do bem-estar social, dos conhecimentos técnicos proporcionamos pela física e pela química. (...) tudo demonstra nossa dependência direta, nos mais interesses sociais, dos métodos e resultados das ciências naturais (DEWEY, 1959, p.314).

Percebe-se que a argumentação de Dewey é baseada em um método de exame bem definido, ligado às pesquisas no campo das ciências naturais. Isso faz com que defina, então, um procedimento padronizado para a avaliação do conhecimento que irá ser apreendido. Em outros termos, o que o filósofo defende é a ideia de que devemos sempre pôr em análise investigativa toda a experiência vivida, na base de um “cuidadoso e prolongado exame” no qual o objetivo, após esse tratamento, é o crescimento contínuo. Esse tem seus efeitos nas relações sociais e na característica primária do que acredita ser a democracia – a capacidade de construir como ideal a mudança, ou seja, o constante crescimento do indivíduo e também da sociedade.

Dentro desse método defendido por Dewey, que fundamenta sua estrutura de pensamento filosófico, há uma espécie de organicidade aliada a sua teoria educacional, na qual existe uma visão alargada, vinculada à vida e atribuída a uma instrumentalização da experiência individual. A sua proposta é trazer uma nova maneira de pensar e entender o processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, a formação, como um constante “crescimento”. Para Dewey, a educação só é possível através da comunicação, do partilhar experiências e da continuidade do crescimento. Ele acredita que o ensino-aprendizagem é “a contínua existência de uma sociedade” (Dewey, 1916, p.7), porém isso não significa que educar esteja ligado apenas à maneira escolar e formal. O conceito de educação é mais amplo que a ação formal educativa:

A escola é na realidade um meio importante de transmissão que forma as disposições do imaturo; mas é apenas um meio, e quando comparada com outras agências, é um meio relativamente superficial. Só quando compreendemos ser necessária a existência de mais métodos de ensino, fundamentais e persistentes, é que podemos ter a certeza de colocar os métodos escolares no seu verdadeiro contexto (DEWEY, 1916, p.7).

O filósofo não entende como educação apenas aquela ministrada nas instituições de ensino. O autor defende uma íntima ligação entre os estudos humanistas e naturalistas, com o objetivo de não mais separar os estudos das ciências das demais disciplinas humanas (literatura, história, economia e política). Sua argumentação é que, quando separadas, acaba-se de maneira artificial também separando a experiência dos indivíduos. Porque “fora da escola estes encontram os fatos naturais e os princípios em conexão com as várias modalidades de atividade humana” (DEWEY,

1959, p.315). Por esse motivo, Dewey usa um conceito de educação em um sentido mais amplo, vista como uma função da vida. Pois aprendemos em todos os momentos vividos, basta que esses sejam integrantes de uma experiência “singular”, a qual possua as qualidades de continuidade e interação, seja comunicável e desenvolva crescimento.

O termo “experiência singular” é utilizado pelo educador e filósofo em seu livro *Arte como Experiência* (1934), para demarcar com precisão qual é aquela capaz de produzir crescimento. Na experiência singular, “o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. Então, só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências” (DEWEY, 2010, 109). Assim demonstra que essa noção exige de seu leitor e intérprete o entendimento de que essa é dotada de um jogo metodológico, caso contrário experimentar significaria ter apenas mais uma experiência. Portanto, a experiência deweyana é aquela que se utiliza dos sentidos e da razão, provoca interesse e desperta a atenção curiosa; é o mecanismo de ação para o pensamento reflexivo e, por isso, deixa marca no processo de aprendizado; essa é sua característica de continuidade, pois através dela existe o fluxo consciente entre as experiências – que não é senão o acesso àquilo aprendido com as experiências posteriores, a ponto de gerar novo e mais elaborado conhecimento, ou seja, a revisão de toda crença permanentemente. Segundo o autor, a experiência não é necessariamente a aquisição de algo bom; ao contrário, tem aspectos contínuos, seja boa ou ruim. Nesse sentido, Dewey atribui a ela uma nova característica, bem mais detalhada em *Arte como Experiência* (1934), uma espécie de juízo de gosto, uma qualidade estética. Portanto, a experiência deweyana é dotada de um aspecto intelectual e de um emocional, ou seja, possui também um aspecto sensitivo.

Já em 1916, em *Democracia e Educação*, o autor expõe – em alguma medida – as características desenvolvidas, em 1934, com a lente da estética. Ele define a experiência e a divide em dois critérios, um ativo e um passivo. Há nessa definição uma relação direta de causa e consequência, pois afirma que “quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela: em seguida sofremos ou sentimos as consequências.” (DEWEY, 1959, p.152). Percebe-se um elemento intelectual, ativo, racional; e outro emocional, passivo, consequential. Isso indica que a ação corriqueira, cotidiana, relacionada à atividade mecânica, não é tratada pelo autor como significado do termo “experiência”. John Dewey define então que “a experiência na sua qualidade de tentativa subentende mudança” (DEWEY, 1959, p.152), ou seja, crescimento, atividade transformadora e participação democrática.

Ele faz posteriormente um recorte didático de “experiência” em sua obra *Experiência e Educação* (1938). O termo assumiu papel em um roteiro argumentativo de uma filosofia da educação progressista, bem como se tornou a pedra de toque para uma crítica às teorias educativas da então denominada “educação tradicional”. O autor definiu que “experiência e experimento não são ideias autoexplicativas”. (DEWEY, 2010, p.26). A ideia já exposta – de que a experiência não é sinônima de simples atividades – faz a ligação da experiência com a educação, a qual também é tratada em 1916, no capítulo doze (“O ato de pensar e a educação”) de *Democracia e Educação*. Dewey aborda a existência do método para o incentivo de bons hábitos de pensamento, algo que já desenvolve em *Como Pensamos* (1910), primeiro item (“O estágio inicial é o ato de pensar como experiência”). Nessa ligação direta entre experiência e educação, denuncia a premissa de que:

“(…) a crença que toda educação verdadeira é fruto da experiência não significa que todas as experiências são verdadeiramente educativas. Experiência e educação não são diretamente equivalentes uma a outra. Algumas experiências são deseducativas” (DEWEY, 2010, p.26; 27).

A experiência que não permite o fluxo entre as experiências, consequentemente desconsidera um formador ideal para mudança, ou melhor, um crescimento contínuo, é, portanto, deseducativa, um mero adestramento, o qual está ligado à mudança de hábitos, de maneira que esses se modificam devido a uma demanda externa, seja para atingir um determinado objetivo ou para agradar ao outro, e não por uma demanda emocional ou mental do indivíduo. As crianças, em certa medida, aprendem primeiramente pelo adestramento, e Dewey demonstra acreditar que treinar é etapa necessária aos imaturos, para que esses façam parte do meio social. Porém, sua crítica à educação recai na extensão dessa etapa que prioriza somente memorização, mecanicidade e falta de ferramentas para o uso do pensamento reflexivo.

Mas, como levar essa experiência ao campo educativo? Como renovar e transmitir visando ao crescimento constante, para um desenvolvimento das capacidades sociais necessárias à vida democrática? A resposta está no naturalismo de Dewey, como já se observou, porém também está em sua relação com o pragmatismo clássico de Charles S. Pierce e de William James, os quais, junto com o filósofo e educador, são considerados precursores dessa corrente filosófica do final do século XIX,

início do século XX. Nesse sentido, John Dewey desenvolve uma filosofia da educação aplicável, ao defender a construção de uma filosofia naturalista baseada em um método evolutivo. Sua relação com pragmatismo clássico é discutida por autores como Larry Hickman (2008), o qual defende que o filósofo e educador construiu “uma forma singular de naturalismo, que é unida por uma bem-estruturada teoria da investigação e uma robusta filosofia educacional que inclui um comprometimento com programas de aprendizado para a vida toda” (HICKMAN, 2008, p. 121). Ou seja, Hickman observa que Dewey construiu um naturalismo o qual compreende uma estrutura bem fundamentada na investigação, fazendo sua filosofia educacional adquirir bases sólidas para defender um método educativo para toda a vida. Essa engenhosidade deweyana se desenvolve no percorrer de sua trajetória de publicações. Segue aqui uma breve descrição da articulação que, ao longo de sua carreira, manifesta-se nas obras que constituem sua filosofia educacional.

Dewey expõe, de maneira breve, sua primeira noção de educação com a publicação de um curto ensaio, denominado *Meu Credo Pedagógico* (1897). Tendo em vista sua concisa exposição, de pouca profundidade, pode-se afirmar que esse ensaio foi o precursor de um florescer de ideias e conceitos que serão tratados separadamente em obras posteriores. Em *Escola e Sociedade* (1900), Dewey começa sua investigação acerca das noções de esforço e interesse, que serão desenvolvidos em obras posteriores, principalmente em 1913, com seu artigo *Interesse e Reforço*, no qual desenvolve seu argumento mais claro. Esse trata da educação através da ação, em que expõe a centralidade educativa na atividade pessoal. Em *A Criança e o Currículo* (1902), ele critica o programa de ensino que não leva em conta as necessidades e o mundo infantil. Cabe ressaltar que essa é apenas a primeira evidência, pois o que se traz nessa obra é a importância da interação entre a criação elementar de fundamentos educativos – capazes de aliar necessidades e conhecimentos sociais dos imaturos – e a experiência representada nos valores e fins educativos, que tem como porta-voz o adulto, o suposto maduro. Neste sentido, traz consigo a primeira ideia do que é imaturidade, tendo como sinônimo a criança. Porém, o arcabouço filosófico educativo mais denso de Dewey está nas obras que iremos explanar a seguir começando por, *Como Pensamos* (1910), na qual o educador e filósofo defendeu um método de pensamento. Há aí a defesa de um sistema metodológico de crescimento da inteligência, também denominado método da inteligência, ou método científico aliado à educação. “Este livro exprime a convicção de que acharemos o necessário fator de

centralização e estabilidade adaptando como meta as nossas aspirações à atitude mental, o hábito de pensar que denominamos científico” (DEWEY, 1933, p. i.). Dewey dará a largada para a discussão de um método do pensamento eficaz na criação de hábitos e, conseqüentemente, discute a noção de hábitos não apenas como um efeito observável da conduta humana, mas também como um efeito mental, intelectual, cognitivo, adquirido por meio de pensamento reflexivo, como um método da inteligência, também denominado de método científico, para a criação de hábitos inteligentes e, conseqüentemente, educativos.

Em 1913, Dewey publica *Interesse e Reforço em Educação* (1913), obra compilada e traduzida por Anísio Teixeira, a qual, unida com *A criança e o Currículo* (1902), foi publicada como *Vida e Educação em 1978*. Dewey, ao tratar dos conceitos de interesse e reforço, desenvolve sua noção de que o interesse está aliado à vida; já a educação é a ferramenta pela qual o interesse se torna objeto de aprendizagem, quando aliado ao pensamento. Em boa parte dos seus argumentos, Dewey faz uma defesa clara da teoria baseada no interesse, porém não nega a necessidade do esforço. Desta forma, a iniciativa de Dewey está na defesa da interação entre interesse e reforço. Este é um processo natural, pois dará a direção dos impulsos manifestados pelo interesse – oriundo da primeira aproximação e influenciado pela criação de hábitos de pensamento inteligentes –, tendo, por sua vez, a necessidade de um reforço automático para proporcionar as bases das experiências posteriores que virão. Mas é em *Democracia e Educação* (1916) que John Dewey irá fundamentar toda sua teoria filosófica educativa, pois alia sua aproximação de uma noção naturalista e sua relação pragmática, bem como desenvolve um argumento base para o entendimento do que foi dito nas obras anteriores e do que irá ser desenvolvido.

É em *Democracia e Educação* que Dewey compila seus conceitos acerca do tema e desenvolve uma teoria pedagógica capaz de alargar as possibilidades da educação para o seu tempo. Assim, organiza a obra em três abordagens: primeiro, refere-se à educação como uma necessidade e função social, esclarecendo os aspectos gerais dela como um processo pelo qual os grupos sociais mantêm sua existência contínua, tendo por base uma construção da sociedade democrática; segundo, identifica que o critério democrático subteende o ideal de uma contínua reconstrução/reorganização da experiência e da natureza, que aumenta o conteúdo social e a capacidade dos indivíduos como orientadores desta reorganização, delineando assim as maneiras de estudo e o método de ensino, tendo por base um movimento dirigido e consciente da experiência; por fim, analisa a possibilidade de aplicar uma teoria

educativa pautada nos critérios expostos. Desenvolve então o argumento investigativo das teorias filosóficas clássicas e constata que a impossibilidade está no fato de todas as grandes teorias educativas estarem baseadas nas antíteses de um modelo de pensamento universalizado, o que impede que seus objetos de análise fiquem longe da experiência e do meio social. Assim, retoma sua abordagem em defesa de uma filosofia que entende a inteligência como reorganização, como fim, como ação. Há a utilização do material da experiência para o contínuo crescimento, onde a continuidade biológica dos impulsos e instintos humanos passa a ser vista como energias naturais, em que existe a dependência da mente⁵ nas atividades de participação em vida associativa. A influência do meio físico no ambiente social, a necessidade de utilizar as diferenças individuais (como desejos e pensamentos) para o desenvolvimento progressivo de uma sociedade, na qual se observa a unidade entre o método e a matéria, bem como a continuidade existente ente fins e meios. Por fim, que reconheça o espírito ou a mente como o ato de pensar, como antecessor e avaliativo à conduta.

É por meio desta última abordagem que, em *Experiência e Natureza* (1925), irá afirmar ser um naturalista empírico e desenvolver a ideia de uma continuidade entre a experiência e a natureza, aplicando, assim, o método de uma filosofia tanto empírica quanto naturalista, desenvolvendo um argumento filosófico de que a experiência é o princípio capaz de ligar a mente ao meio: a noção de continuidade.

Dewey retoma a ideia de pensamento reflexivo (ou método da inteligência) em 1933, quando republica *Como Pensamos* (1933). Esta obra se refere a seu método do pensamento reflexivo como a possibilidade de criação de hábitos inteligentes, tratando assim de uma ferramenta para a educação que tem como princípio o aprendizado contínuo. Já em *Experiência e Educação* (1938) defende a sua noção de uma educação progressista, bem fundamentada em 1916, colocando suas ideias acessíveis ao campo educativo, argumentando de maneira mais firme e bem clara sobre experiência, educação como sinônimo de vida, democracia, continuidade, interesse e reforço, destinando a sua

⁵ “Mente é a capacidade de relacionar condições presentes com resultados futuros e consequências futuras com condições presentes” (DEWEY, 2007, p.16). Ou seja, “A definição deweyana de mente (ou inteligência) é operacional, pois remete às condições de efetividade do pensamento ante um objetivo. Ter mente (ou ser inteligente) é avaliar meios e obstáculos e planejar alternativas de ação para alcançar fins antevistos” (CUNHA, 2007, p.16).

publicação aos profissionais da educação. Ou seja, é em 1938 que Dewey faz uma espécie de aplicação consciente de sua filosofia da educação.

John Dewey deixa-nos um legado de conceitos – como vida, educação, crescimento, democracia, experiência, pensamento, continuidade e comunicação – apropriados a uma ideia de educação renovadora. Tendo por base um entendimento de educação que ultrapassa a noção de escola, de aprendizagem passiva, de dualismos (como corpo e mente, experiência e pensamento, autoridade e liberdade), elabora principalmente uma filosofia da educação baseada no crescimento, visando a um modelo social democrático. E essa dimensão de uma continuidade entre esses termos, tendo por objetivo o crescimento, é que demonstra seu cunho filosófico naturalista.

O capítulo a seguir tem por objetivo desenvolver uma análise da filosofia da educação deweyana, trabalhando com uma visão mais detalhada de sua teoria educativa. A intenção é demonstrar a contribuição de John Dewey à concepção de formação, que será tratada no capítulo três deste trabalho. Para isso, o enfoque a seguir é desenvolver e afirmar que o conceito de crescimento deweyano é o foco central de sua filosofia, o único conceito capaz de adotar critérios para que o ideal democrático educativo e social se efetue. Por conseguinte, “crescimento” traz consigo uma ideia formativa capaz de contribuir com a noção de formação do pensamento pedagógico moderno.

CAPÍTULO 2 - DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: SUA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

A educação, para John Dewey, é sinônima de vida e de experiência. É compreendida como instrumento de continuidade da vida social e das suas influências no indivíduo. Ela é comunicação quando é capaz de desenvolver o compartilhar dos interesses comuns entre os sujeitos. Educação é meio especial para lidar com hábitos desenvolvidos socialmente, sendo capazes de ressignificar os significados. Foram tratados os interesses e relações filosóficas do autor frente a seu tempo, bem como o argumento de uma teoria deweyana baseada em uma corrente filosófica naturalista, observando e identificando sua relação com o pragmatismo clássico.

Cabe agora tratar os conceitos da sua ideia geral de educação. Dewey foi um filósofo da educação preocupado em desenvolver uma teoria que não apenas argumentasse sobre os preceitos de uma educação baseada na experiência, mas também fosse um modelo pedagógico funcional e orgânico aliado ao meio social. Neste capítulo, a proposta argumentativa é desvendar as artimanhas discursivas do filósofo acerca de conceitos importantes para sua filosofia da educação, e dar fundamento ao conceito de crescimento que é, neste trabalho, o foco a uma noção de formação.

2.1 VIDA, COMUNICAÇÃO E MEIO SOCIAL: OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA DEWEYANA

Preocupado com a educação por considerá-la um processo do viver, Dewey desenvolve sua teoria educacional demonstrando nitidamente seu impulso ao naturalismo. Sua caracterização da ideia de educação é a forma mais clara de afirmar seu caminhar a esta teoria, quando declara que educação é vida, caracterizada pela renovação e pela transmissão. Em *Democracia e Educação* (1916), John Dewey aborda sua teoria filosófica educativa, descrevendo em detalhes a concepção acerca do que considera ser educação. O filósofo estadunidense despendeu boa parte de seu tempo à escrita de suas percepções educativas baseado em um pensamento democrático para a vida social. Sua defesa pautava-se em uma educação para o crescimento de indivíduos mais adaptados para viverem socialmente, em um modelo de estrutura social democrática e funcional.

O primeiro ponto a ser tratado é a visão de educação. Para o autor, ela está atrelada à ideia de vida e, consequentemente, de experiência, pois vida é experiência. A concepção de vida, para Dewey, é determinada em suas fontes naturalistas de pensamento, em sentido mais amplo do termo do que aquele é utilizado frequentemente. Segundo Dewey, vida é um “conjunto de experiência, individuais e raciais. (...) A palavra vida refere-se aos costumes, instituições, crenças, vitórias e derrotas, divertimentos e ocupações” (DEWEY, 1916, p.4). É o movimento orgânico do indivíduo com o meio. Da mesma maneira que “vida” é empregada neste conjunto diverso de sentido, a palavra “experiência” também é empregada com esta conotação, pois ambas estão associadas.

Desta maneira, “vida” e “experiência” são sinônimos, pois quando se atribui o termo “vida” para designar a existência de um indivíduo de maneira física, também se emprega o termo “para indicar toda a extensão da experiência do indivíduo e da espécie.” (DEWEY, 1959, p.2). O termo “vida”, para Dewey, tem um caráter fisiológico, como de costume nas ciências naturais, e um caráter social (tanto no sentido individual quanto no coletivo). É perante esse segundo plano que irá tratar sua filosofia da educação. Assim, ele define a educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência capaz de direcionar melhor os cursos de futuras experiências. Portanto, a educação se torna mais evidente como um fenômeno direto da vida.

Dewey, em 1916, identifica que tudo que se desenvolve na vida nada mais é do que um processo natural dos seres vivos. Uma espécie de renovação por transmissão. A renovação, compreendida como “um processo de auto renovação através de ações exercidas sobre o meio ambiente” (DEWEY, 1916, p.4), é, em outras palavras, a ação do indivíduo na transformação do meio, utilizando-o a seu favor através do conteúdo e fluxo de suas experiências, da aquisição de novos e inteligentes hábitos. A transmissão, por sua vez, é a capacidade humana de comunicar todo o conteúdo de suas experiências adquiridas, é a maneira pela qual a experiência individual se torna uma experiência coletiva, capaz de ser renovada. Sua ideia é que a vida é um contínuo de experiências, as quais atuam sobre o ambiente social e individual.

Suas observações acerca deste conceito dão oportunidade para associação à ideia do biólogo britânico Thomas Henry Huxley e, consequentemente, à ideia darwinista de seleção natural e evolução das espécies. Para Dewey, os seres vivos lutam para utilizar as energias que os circulam a seu favor, transformando-as em meios para sua conservação. Da mesma forma, os demais animais tendem a se adaptar ao meio em que vivem, passando para as demais gerações suas mudanças

ocorridas pela adaptação dos seus antepassados à natureza. Com base nisso, ele afirma: “A continuidade de vida significa uma readaptação contínua do meio ambiente às necessidades dos organismos vivos” (DEWEY, 1916, p.4-5). Logo, o termo “continuidade” é a maneira que a vida – a experiência - possui para modificar o meio social e a si mesma, pela aquisição de hábitos, dando assim a possibilidade de crescimento ao indivíduo.

Em *Vida e Educação* (1978), Dewey cita um excerto, já posto em *Democracia e Educação* (1916), que define a função da educação, como sinônimo de vida, para com o meio social:

Quando o indivíduo sucumbe ou morre, a vida continua em outros seres, cada vez mais complexa, mais readaptada e mais perene, tendo em si mesma o segredo de sua perpetuidade. Ora, se assim é com a vida física e animal, não o é menos com a vida social. A social se perpetua por intermédio da educação. Assim como a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica, a educação é para vida social (DEWEY, 1973, p.35).

Assim ,quando assegura que experiência é vida, o autor percebe a experiência atribuída aos seres humanos e aplicada como princípio de continuidade através dessa renovação. E esta vai além do seu aspecto físico da vida. Na concepção deweyana, quando se renova a experiência, tudo que está envolvido também a acompanha, ou seja, renovam-se as verdades, os sentimentos, os hábitos. E esse renovar é o que considera ser a continuidade da experiência. E é pela educação, a qual se estabelece como “meio através do qual se verifica esta continuidade de vida social” (DEWEY, 1959, p.3), que Dewey acrescenta:

Todos os elementos que constituem um grupo social, tanto numa cidade moderna como numa tribo selvagem, nascem imaturos, carentes de ajuda, não possuindo qualquer tipo de linguagem, convicções, ideias, ou padrões sociais. Cada indivíduo, cada unidade portadora de experiência de vida do grupo que pertence, com o tempo desaparece. No entanto a vida do grupo continua (DEWEY, 1959, p.3).

Pelo acontecimento do nascimento e da morte que se determina a necessidade da educação. “A necessidade de ensinar e aprender para

assegurar a contínua existência de uma sociedade é um fato tão óbvio, que pode até parecer que se anda às voltas com frase feita” (DEWEY, 1959, p.4). O autor, ao reafirmar essa ideia, justifica o afastamento de uma noção escolástica de educação. Para ele, não é apenas a vida social que requer ensino e aprendizagem para que possa permanecer. Ou seja, o processo de vida comum, mesmo o fisiológico, é educativo. Assim, este mesmo processo alarga e esclarece a experiência, estimula a imaginação, cria responsabilidades para que o pensamento seja criterioso. Se educação é vida, e vida é experiência, cabe perguntar então. Para que serve a educação formal?

O primeiro ponto a se destacar é que John Dewey vê diferenças entre a educação que se estabelece pelo viver, desde que realmente se viva e não subsista, e a educação definida aos mais jovens. “No primeiro caso a educação é casual. É natural e importante, mas não é razão expressa da associação” (DEWEY, 1959, p. 6). No segundo, é uma institucionalização da ação educativa, desenvolvida com o aumento das grandes economias e determinada por um novo estilo de vida social. Essa ideia social complexa faz com que sejamos “levados a distinguir no processo educativo, do que consideramos até agora, um tipo de educação formal – o ensino mais direto ou escolar” (DEWEY, 1959, p.7). Isso se dá porque a sociedade avança, e com elas as agências intencionais – escolas – e materiais explícitos – estudos – são inventados. “A tarefa de ensinar determinadas coisas é delegada a um grupo especial de pessoas.” (DEWEY, 1916, p.11). A vida se torna complexa e, conseqüentemente, sua transmissão e renovação tendem a dificultar a criação de mecanismos e organizações que filtrem, organizem e formulem maneiras de transmitir o que é necessário à continuação da vida social. Cria-se a escola e, dentro dela, designam-se pessoas especializadas para determinada atividade social, os professores.

Por isso a educação formal para Dewey não é excluída, pois sem ela a sociedade complexa não conseguiria transmitir recursos e realizações a todos os seus membros. Porém, a troca destes modelos educativos esconde alguns perigos: o primeiro é a troca da atividade de compartilhamento – seja por transmissão direta ou por jogos, brincadeiras – pela transmissão apenas e unicamente por símbolos, sua consequência. O segundo diz respeito aos saberes da instituição formal, agora entendidos como importantes, em desacordo com a vida cotidiana, “os interesses sociais da comunidade perdem-se de vista” (DEWEY, 1916, p.11). E com a total institucionalização, Dewey deflagra sua principal crítica contra a noção comum que damos à educação. Esta noção é aquela que ignora as necessidades sociais, sua ligação com as associações

humanas e sua importância ao afetarem a vida consciente, porque acabam tomando como função a aquisição de conteúdos relativos. Ao dar importância relativa ao social, faz com que a transmissão da aprendizagem seja através de sinais verbais, tendo como objetivo a aquisição de habilidades. Dewey dá a primeira ideia de que a educação, a qual ignora por completo a vida e a experiência, encontra-se fora das suas verdadeiras funções sociais, que são habilitar os indivíduos para viverem socialmente e partilhar ideias, proporcionando a continuidade das relações sociais. Além disso, diminuem-se a renovação e a transmissão dos seus saberes coletivos. Dewey, no início do século XX, alertou-nos sobre o perigo dessa dissociação entre educação formal e experiência, ao afirmar que:

À medida que o ensino formal vai sendo alargado, existe o perigo de criar um distanciamento indesejável entre a experiência adquirida através de associações mais diretas e aquilo que é aprendido na escola. Este perigo nunca foi tão grande como agora, devido ao rápido crescimento em termos de conhecimento e aptidões tecnológicas dos últimos séculos. (DEWEY, 1916, p.12-13)

O perigo iminente do distanciamento entre a experiência adquirida nas associações e a adquirida na educação formal ocorre porque “o desenvolvimento nos jovens das atitudes e disposições necessárias à vida contínua e progressiva de uma sociedade não tem possibilidade de se realizar pela transmissão direta de crenças, emoções e conhecimento” (DEWEY, 1916, p.26). Então, realiza-se por intermédio do meio, pois “consiste em todas as atividades dos pares. Ele tem efeito verdadeiramente educativo na medida em que cada indivíduo partilha ou participa de alguma atividade conjunta” (DEWEY, 1916, p.27). A consequência disso é que os jovens vão formando seu caráter de maneira mais profunda e pessoal, portanto devem, gradualmente (à medida que participam das atividades do grupo a que pertencem), estar agindo em associação por meio da comunicação e, consequentemente, estar em meio à transmissão. Assim, ao compartilharem interesses que os tornam comuns entre os membros, da mesma maneira que ao comunicarem e transmitirem tais interesses, são capazes de aplicá-los e analisá-los perante suas experiências, passando a agir no meio e em si, desenvolvendo então os processos de renovação. Estes não são um fim, mas um meio para nova experiência a ser comunicada.

2.1.1 A ideia de crescimento e a crítica à noção de educação como preparação

Segundo Dewey, a instituição de ensino formal foi criada pelas sociedades complexas para cumprir um papel, o de instrução dos mais jovens. Deste modo, ela possui três funções: simplificar e ordenar aspectos os quais deseja desenvolver; purificar e idealizar hábitos sociais existentes; criar um ambiente mais amplo e equilibrado do que aquele encontrado fora da instituição educativa. Essa direção desenvolvida pela escola tem por objetivo dirigir as atividades dos jovens, pois assim a sociedade determina seu futuro ao traçar o dos novos. Para John Dewey, “esse movimento acumulativo de ação, tendo em vista um resultado posterior, que se entende por crescimento” (DEWEY, 1950, p.44), que aliado à imaturidade – “força positiva ou aptidão – o poder para crescer” e seus princípios de dependência e plasticidade, tendem a caracterizar o valor da educação. Assim, o valor da educação escolar seria um “desejo por um crescimento contínuo”, fornecendo “meios para tornar esse desejo, de fato, efetivo” (DEWEY, 1959, p.56).

Visto que o seu objetivo educacional não é pautado em um fim determinado, e sim em um crescimento constante da vida, sua filosofia acaba sendo uma espécie de contraste à ideia de educação como preparação. A crítica de Dewey às teorias educacionais que têm em vista a formação como “forma” impressa de uma força externa se pauta na educação das crianças, fazendo-as perderem os impulsos e as experiências, que são, na realidade, a verdadeira formação. Por isso, a crítica está direcionada à educação que tem em vista um futuro, o qual, para a idade infantil, não se faz nem como um ideal, pois o futuro para a infância está como algo muito remoto, fazendo com que se proteja o crescimento. Em contrapartida, teríamos muito mais eficácia se utilizássemos, ao invés do futuro, o presente como fonte de oportunidades valiosas para a educação.

Por isso podemos dizer que distinção da noção de formação deweyana está na concepção de que o indivíduo não necessita de um “molde” externo para formar-se, a ideia de que o homem só se torna homem mediante a educação, como se ela fosse uma imposição social e não um fato natural entre os indivíduos. Esta ideia de educação como preparação para o futuro obriga-nos a recorrer em larga escala ao uso de motivos artificiais de prazer e de dor, trazendo a ideia de punição e recompensa, muito utilizada nas instituições educativas. Assim, a concepção formativa de Dewey é que o indivíduo naturalmente já possui

habilidades e capacidades próprias que devem ser dirigidas, por meio da comunicação, da experiência e do pensamento. O filósofo assegura que, para que ocorra um trabalho sadio, este tem de ser realizado por motivos naturais.

Todavia, percebemos que a crítica deweyana está na concepção do futuro como o fim educativo, na negação do futuro como força de impulso para o esforço presente. Sua solução ao problema se dá pela experiência, tornando-a presente e significativa passa-se a entendê-la como ferramenta para transformar o futuro. Em outras palavras, é na ação da experiência presente que se altera o futuro. E isso nos faz notar que o autor não aniquila a ideia de que a educação é, em certa medida, preparação para o futuro; e nem poderia, se ele mesmo afirma que ela também é renovação da vida. Por isso, considera que se devam favorecer as experiências presentes como fonte de crescimento a ser utilizado futuramente. Seu foco é demonstrar que levar em conta o aspecto presente e prático da educação baseada na vida não é diminuí-la, suprimi-la de seu real e efetivo objetivo, mas dá-lhe significados maiores. Cabe reforçar que Dewey não está tratando do desenvolvimento como uma ideia de atingir plenitude ou perfeição, senão ele estaria recaindo em sua própria crítica de que a educação não está baseada em um processo contínuo, e sim em imposição de mecanismos para atingir um objetivo. Por isso o desenvolvimento, alvo da crítica deweyana, é aquele em que o processo foca-se em um último objetivo imutável.

Dewey aborda, no capítulo cinco da obra *Democracia e Educação* (1916), intitulado “Preparação, desdobramento e disciplina formal”, a análise das concepções filosóficas que influenciaram em grande medida os pensamentos educativos para a preparação. Outra concepção que é alvo das arguições deweyanas é a ideia de educação para o desenvolvimento (que se baseia, como as teorias modernas sobre educação, no desenvolvimento de habilidades e aptidões). Tal concepção não vê o desenvolvimento como um processo contínuo, e sim como um desabrochar de faculdades latentes para atingirem um objetivo definido. Ele afirma que, durante o pensamento filosófico, dois (ao menos) foram os responsáveis por essa lógica de uma perfeição absoluta após o desenvolvimento das faculdades inatas. O primeiro foi Froebel⁶, que deu mais importância ao produto do que ao processo educativo. O outro foi

⁶ Pedagogo alemão, que possui seu veio de pensamento nas raízes filosóficas de Pestalozzi. É considerado o fundador do jardim de infância.

Hegel⁷, com sua contribuição e influência à concepção do processo da vida; no qual culminaram os esforços de diversos escritores alemães, como Herbart, Kant, Shiller e Goethe, quando estes passam a avaliar a influência formativa dos produtos coletivos das instituições humanas. Porém, a crítica deweyana se faz à concepção hegeliana de uma finalidade absoluta, em que a essência educativa está na conformidade, não na transformação; e com adestramento das faculdades ou teoria da disciplina formal, tendo como objetivo a criação de aptidões especiais para as realizações.

Assim, Dewey inaugura uma visão inovadora para sua teoria educativa voltada a um crescimento contínuo. A comunicação social se processa continuamente, sem um fim determinado, tendo em vista um ideal democrático, ou seja, a constante mudança. Desse modo, Dewey utiliza-se da comunicação como ferramenta educativa e, consequentemente, perpetuadora e renovadora da vida. Então, a maneira que temos para perpetuar a vida, e com ela a experiência e a educação, no modelo deweyano, se faz por meio da comunicação, porque é através da comunicação, como sinônimo de reconstrução social da vida, que todo o conteúdo humano experienciado é compartilhado. Assim, a sociedade é, em si, comunicável.

2.1.2 A vida social e a comunicação

O que seria a comunicação? Dewey descreve como comunicação a ação compartilhada entre os sujeitos no meio social. Segundo o autor, o conceito envolve, no indivíduo, o assumir de objetivos e significados socialmente compartilhados. “Não só a vida social se identifica com a comunicação de interesses, como também toda a comunicação (e, por conseguinte, toda a genuína vida social) é educativa” (DEWEY, 1959, p. 5). E é por meio deste conteúdo comunicável que os homens vivem em comunidade.

Vale destacar que a comunicação é, segundo Dewey, compartilhada através de dois fatores: a conduta e a linguagem. “Em termos gerais o método consiste em provocar, pela ação do meio, que as impõe, determinadas reações ou respostas” (DEWEY, 1959, p. 12). A conduta é o primeiro modo pelo qual se compartilham ações entre os

⁷ Georg Wilhelm Friedrich Hegel: filósofo alemão, precursor do sistema filosófico denominado idealismo absoluto ou idealismo alemão do século XIX.

indivíduos. Pelos efeitos da conduta no ambiente (meio), os interesses de um indivíduo se tornam comunicáveis, acessíveis à conduta, ao entendimento dos outros indivíduos que com ele interagem. Assim se constitui a linguagem, como passo posterior, não só como ferramenta de comunicação, mas também de transformação da conduta. “A importância da linguagem para a aquisição de conhecimentos é sem dúvida alguma, a causa principal da noção comum de que o conhecimento se pode transmitir diretamente de uma pessoa para outra” (DEWEY, 1959, p. 15). É através deste pensamento que a educação tende a buscar métodos de ensino para utilização da maior ferramenta educativa de todos os tempos, que é a comunicação. Segundo Dewey, é através dela que se pode educar bem uma pessoa, desde que compartilhem nossos objetivos comuns de tal forma que nossa conduta seja em parte igual, em outra parte distinta da conduta dos outros. Isso faz com possamos usar a reflexão para modificar nossas experiências. Estaremos então desenvolvendo um método de ensino, para tornar pessoas educadas, de acordo com o modelo democrático. Contudo, se utilizarmos a mesma comunicação apenas para transmissão e passagem dos conceitos em nossos métodos educativos, fazendo com que nossas condutas sejam as mesmas, seja através da crença, seja da aceitação, estaríamos então aplicando o método educativo baseado no mero treinamento de condutas.

Dentro deste princípio, a comunicação possui a característica de transmitir, de divulgar e, principalmente, de compartilhar, tornando-se um pré-requisito para a aquisição de coisas comuns, por isso comunicável. Assim, é a ferramenta de transmissão e renovação da vida. Por quê? Apenas pelo fato de que a associação humana acontece porque existem coisas em comum. Porém, para isso os indivíduos precisam dispor de instrumentos associativos, como as disposições emocionais e intelectuais, mas somente elas não fazem com que a comunicação seja a esperada para um processo de transmissão e renovação da vida. Qualquer grupo social, mesmo utilizando aspectos mecânicos e funcionais, obteria um resultado satisfatório ao comunicar algo a alguém, porque compartilharia de uma mesma atividade (ainda que mecânica e repetitiva), mas cada um cumpriria sua determinada função dentro desta máquina que é a comunidade. Logo, a comunicação possui outra dimensão, que é a aquisição de experiências mais amplas e variadas. Ou seja, a comunicação tem o poder de compartilhar a experiência do outro, para ampliação daquele que a comunica e do que a ouve. Isso faz dela também um exemplo de experiência vivida e, por conseguinte, também modificável, capaz de crescer, mudar, readaptar-se, renovar-se.

A comunicação possui em si o aspecto mecânico da transmissão, que é baseado no compartilhamento de algo comum aos membros das comunidades associativas. Possui ainda disposições emotivas e intelectuais, e um aspecto renovador que está baseado na experiência e na capacidade que os membros de uma comunidade têm de compartilhá-la e transformá-la em experiências mais amplas e variadas.

O que resulta de tudo isso é que o meio social cria as atitudes mentais e emocionais do procedimento dos indivíduos, fazendo-os entregar-se a atividade que despertam e vigorizam determinados impulsos, que tem determinados objetivos e acarretam determinadas consequências (DEWEY, 1959, p.17-18).

Dewey trata de uma questão cristalizada e já bem definida para a pedagogia contemporânea: a ideia de que o meio influencia no processo educativo e formativo dos indivíduos; a noção de que o meio é capaz de criar atitudes cognitivas e sensoriais, psicológicas ou emocionais nos sujeitos, para assim formá-los. Ele cita no capítulo dois, (“A educação como função social”), em sua obra de 1916, o exemplo de uma criança que nasce em uma família de músicos, dizendo que é inevitável que esta possua estímulos específicos, não encontrados em outro ambiente. Portanto, se ela não adquirir interesse ou não possuir habilidades que a façam participar da vida social do grupo – será como um elemento estranho dentro desta associação – não poderá compartilhar de seus interesses comuns. Segundo o autor, é capaz de exercer um influxo educativo ou formativo, mesmo não sendo intencional. Isso também ocorre nas comunidades em que a participação direta nas atividades é basicamente a única influência de iniciação dos jovens nos costumes e nas crenças do grupo.

Porém, a mesma associação que nos possibilita os impulsos iniciais a compartilhar interesses sociais, os impulsos agradáveis, também é capaz de provocar impulsos de aversão. “A associação não cria os impulsos de predileção e desagrado, mas proporciona os objetivos a que eles se aplicam.” (DEWEY, 1959, p.18). Tais objetivos⁸ são capazes de dar significados às ações compartilhadas entre os sujeitos do grupo social.

⁸ “Um bom objetivo decorre de um contexto de ação concreto e pessoal; não é uma determinação externa imposta, mas uma consequência natural das atividades em andamento” (CUNHA, 2007, p.17).

Dewey afirma que o meio social é capaz de dispor de uma influência no fluxo da constituição de significados emocionais ou intelectuais. Então, o que cabe ao ensino? Se ele for um ensino consciente dessa premissa, o máximo que pode tratar é de definir e libertar as aptidões formadas, para um desenvolvimento mais amplo. Libertá-las de algumas rudezas e fornecer outros objetivos que torne a atividade de aprender mais rica de significados. Ou seja, estimular o pensamento e, conseqüentemente, o crescimento contínuo, em contraposição a uma formação fixa e imutável.

Dewey desenvolve seu argumento em direção a uma noção de educação baseada em um objetivo que não é fixo e não possui um fim determinado, ou melhor, uma educação que tem um objetivo que é, em si, um fim. Um ciclo intencional e dinâmico capaz de adquirir a continuidade e possibilitar a transformação de hábitos adquiridos em hábitos mais plásticos. Uma educação que se utiliza da experiência como fonte de interesse para o desenvolvimento contínuo de significação do meio social. Uma educação que possibilite cada vez mais a comunicação do indivíduo com os diversos tipos de associações humanas. E, principalmente, uma educação que cresça com o objetivo de progresso e mudança, com a noção de uma sociedade democrática.

O conteúdo até aqui posto é uma noção interpretativa da filosofia da educação de John Dewey. Porém, a pedagogia desenvolvida pelo filósofo possui um peso em certos conceitos, muitos deles tratados nas linhas já expostas, como noção de vida, continuidade, comunicação, experiência e educação. O conceito de crescimento é um dos mais valiosos para a argumentação deweyana acerca da educação, e é através dele que podemos desenvolver um argumento educativo pautado no seu ideal democrático. A proposta é desenvolver um argumento, capaz de tratar o conceito de crescimento, aliado a uma teoria e às relações com a noção de democracia e educação.

2.2 A TEORIA DO CRESCIMENTO: OS CRITÉRIOS, A SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Esta função orgânica da educação, aliada a uma relação pragmática do conteúdo da experiência, ocorre na defesa de uma teoria do crescimento. A definição do conceito de crescimento é dada como um movimento acumulativo de ação. Isso nos dá a ideia de uma ligação direta com a experiência, a qual é uma forma em movimento, possui atividade acumulativa e é ação, pois necessita de interação entre indivíduo e pensamento, e indivíduo e meio. Portanto, o crescimento seria o que

existe após o contato com a experiência: isso não significa conclusão, e sim uma etapa da experiência como experiência completa, singular e reflexiva.

Esse processo tem como objetivo a criação de novos hábitos, a qual possui uma condição especial e potencial para acontecer: a imaturidade, que, por sua vez, não é um princípio associado apenas às crianças ou aos jovens. Ao contrário, ela é atribuída a todos os seres humanos, porque é determinada pelo grau de desenvolvimento social, ou seja, com o desenvolvimento da sociedade, aquele que antes era tido como maduro pode, em determinados aspectos, devido às mudanças decorrentes do crescimento, tornar-se imaturo. Porém, a imaturidade não possui uma característica observável, então Dewey delega a ela dois critérios observáveis ir para que possamos medir a imaturidade, que são: a dependência e a plasticidade.

Dewey (1916) entende que o crescimento não é apenas uma etapa biológica do avançar da infância à fase adulta, como o é por outras tantas teorias da educação. Crescimento é nesta perspectiva em que o desenvolvimento termina considerado “um não desenvolvimento, uma coisa que não se desenvolve e não cresce mais” (DEWEY, 1959, p.45). Dessa maneira, tais teorias veem o adulto como um indivíduo completo, sem mais possibilidades de se desenvolver, ou seja, sua educação teria um fim. Em Dewey que a ideia de crescimento deixa de ser a impossibilidade do desenvolvimento para ser ressignificada como um contínuo desenvolver de capacidades inteligentes. Mas, para que o crescimento aconteça é necessário um fator importante, que é intrínseco ao homem, e muito mais evidente nas crianças: a imaturidade. A teoria do crescimento deweyana, que possui dois pontos que trabalham paralelamente e interagem: o primeiro equivale ao método, que tem como critério principal a imaturidade; e o segundo tem como objetivo o valor social (moral), além de seu valor como fenômeno natural.

2.2.1 O Método da teoria do Crescimento deweyana

Dewey em seu método compreende a imaturidade como uma capacidade, uma potencialidade do sujeito ao desenvolvimento. Essa é a condição primária do crescimento. Significa que crescemos naquilo que não se tem domínio completo e “quando dizemos que imaturidade significa a possibilidade de crescimento não estamos nos referindo à ausência de poderes que poderá existir mais tarde; expressamos sim uma força positivamente presente - a aptidão para se desenvolver” (DEWEY,

1959, p.45). Essa potencialidade, caracterizada pela possibilidade de crescimento, possui influências externas e contém uma energia e uma força que a fazem acontecer. A imaturidade possui condições internas e externas ao indivíduo, as quais são os fatores observáveis desta capacidade e equivalem à dependência e à plasticidade.

Portanto, o crescimento para Dewey é o reflexo da ação da atividade nos indivíduos, e não apenas o inverso. Ou seja, as atividades atingem o indivíduo, possibilitando-o a um constante desenvolvimento. É através da experiência comunicada, que afeta o indivíduo e faz com que mude seus hábitos, que esse modifica a atividade e, conseqüentemente, sua experiência, renovando-a. Deste modo, o adulto também é imaturo, não no sentido físico e biológico, mas no sentido mental e social, já que também tem aptidão para desenvolver hábitos inteligentes. Então, a imaturidade é um fator positivo e possui dois critérios observáveis para determinar sua existência: a dependência e a plasticidade.

A *dependência* não é entendida como algo negativo neste contexto; pelo contrário, ela quer dizer potência. Na análise de Westbrook & Teixeira (2010, p. 51), a dependência “é antes poder, mas poder com os outros. É ela que abre para o sujeito um campo indefinido de adaptações sociais. A sua maior dependência física marca a sua maior riqueza de dotes sociais”. Ou seja, a dependência está diretamente ligada à conduta social e às relações do indivíduo em suas associações. Por isso, Dewey não a toma como um critério observável negativo, visto que “o fato de que a dependência é acompanhada por um desenvolvimento de aptidões, e nunca por um crescente parasitismo, sugere que ela já é construtiva” (DEWEY, 1959, p. 45). Logo, dependência é capacidade social, é capacidade relacional, capacidade de associação, do viver em comum; precisa do outro como fonte de compartilhamento das experiências sociais vividas pelas associações humanas. Esta capacidade de depender do outro, que se inicia na infância, desde o nascer, não é abandonada pelo sujeito ao se tornar fisiologicamente maduro. Embora sua dependência fisiológica talvez passe, sua dependência como um requisito social é contínua e permanentemente presente. A dependência, ainda, alia-se à plasticidade.

A *plasticidade* se caracteriza pela capacidade de aprender a modificar os próprios atos. Nas palavras de Dewey (1959 p. 47):

A adaptabilidade específica de uma criatura imatura para crescer constitui a sua plasticidade. (...) É essencialmente a capacidade de aprender com a experiência; o poder de reter de uma

experiência qualquer coisa que terá utilidade no confronto com as dificuldades. Isto significa poder para modificar ações com base nos resultados de experiências anteriores, o poder para desenvolver atitudes. Sem ela, a aquisição de hábitos é impossível. (DEWEY, 1959 p. 47).

Percebe-se que a plasticidade é a capacidade dos indivíduos de reter e transportar experiências posteriores, isso também significa ter a capacidade de adquirir hábitos. Esta adaptabilidade do imaturo para o crescimento é que constitui a plasticidade e então, ela não é uma propriedade de mudança de acordo com as interações exteriores, mas sim, em essência, a habilidade de aprender com a experiência, o domínio do indivíduo para aprender com os fatos e resolver uma situação, isto é, o desenvolvimento de atitudes mentais que levam à aquisição de hábitos.

O filósofo utiliza o termo adaptabilidade ao se referir ao seu conceito de plasticidade. Este é utilizado pela teoria naturalista, da ciência biológica, para designar modificação do ser para com o meio, maneira de adaptação física ou mental, modo de lidar com a situação externa. Mas ele acrescenta que não está tratando de uma adaptabilidade de mudança devido à pressão exterior, mas da capacidade humana maleável de utilizar o conteúdo prático da experiência para reter fatos, dados, conhecimentos, a fim de utilizar em situações posteriores. Para Popp (2007), Dewey toma o conceito de "crescimento" como a construção de um reconhecimento de que a seleção natural foi substituída pelo reflexo de seleção consciente, em que somos “nós, não a natureza, que por ensaios e erros, fazemos a ligeira alteração na forma como pensamos” (POPP, 2007, p. 98). Pode-se dizer que o crescimento é por Dewey entendido como a capacidade de alteração da maneira como pensamos, que ocorre na criação de hábitos mais inteligentes, por meio da plasticidade.

Conforme Jim Garrison (2008): em Dewey, a natureza humana é plástica, por isso é capaz de aprender e adaptar-se ao ambiente em constante mudança. Afirma que o pensamento reflexivo é o ponto de importância para ser estimulado pela educação, pois é por meio dele que os indivíduos se adaptam ao ambiente, caso isso não ocorra será “extinta” a função adaptativa da vida em sociedade. Esta relação que Garrison (2008) faz com a noção plástica da natureza humana e com o pensamento reflexivo nos remete à relação pragmática na noção de experiência, representada em 1916, bem como à ideia de desenvolvimento de atitudes mentais, no que se refere à utilização do pensamento. Tal engenhosidade argumentativa, que demonstrada pelos exemplos correntes dos textos

deweyanos, traz consigo argumentos do meio social e biológico, como fatores de explicação discursiva e elucidativa, que demonstram claramente as relações teóricas que o autor possui e que irão influenciar o seu pensamento filosófico educativo.

2.2.1.1 Crescimento e os hábitos

Retomando então a capacidade plástica da natureza humana, no que se refere à criação de hábitos, Dewey é categórico quando afirma que a função do crescimento é a criação de hábitos mais inteligentes. Isso porque:

(...) os hábitos permitem controlar o meio e capacitam para a sua utilização para fins humanos. Os hábitos assumem a forma, quer de habituação ou equilíbrio geral e persistente das atividades orgânicas com o meio envolvente, quer de capacidades ativas para reajustar uma atividade para enfrentar novas condições. A primeira fornece o pano de fundo para o crescimento; a última constitui o crescimento. Hábitos ativos envolvem o pensamento, a invenção e iniciativa ao aplicar capacidades a novos objetivos, opõem-se aos hábitos rotineiros que são uma limitação ao crescimento. (DEWEY, 1959, p. 52)

Assim a capacidade de crescer é composta pela necessidade da relação com outros, característica social e ao mesmo tempo inata do indivíduo, o qual possui necessidade da vida em associação (dependência) e a capacidade de adquirir e renovar hábitos (plasticidade). Para Popp (2007), Dewey desenvolveu a noção de hábito antes mesmo que a neurociência tivesse reconhecido os processos de ações ativas, as quais transformam hábitos em contextos sociais. Ou seja, Dewey já suspeitava “que o cérebro requer essas interações para dar um sentido ao seu crescimento, assim como para formar hábitos” (POPP, 2007, p. 43-44). Os hábitos são manifestações do crescimento, um domínio ativo sobre o ambiente, significando a utilização deste para a realização de objetivos. A educação, por sua vez, interpreta frequentemente “hábito” como forma de adaptação do indivíduo ao meio, definição esta aplicada ao crescimento. O termo “adaptar” faz com que os hábitos sejam determinados por fatores externos, segundo uma espécie de

conformidade. Essa noção conformista, segundo Dewey, caracteriza os hábitos passivos, que são aqueles dificilmente modificáveis. Para o filósofo, um exemplo claro do *hábito passivo* é obtido ao imaginar um homem selvagem que tem o fogo, guarda-o como um hábito de sobrevivência, porém não desenvolve habilidades de produção. Pode-se considerar como oposto ao hábito passivo o *hábito ativo*, o qual está em constante desenvolvimento e acumulação, tendo como exemplo o homem civilizado, o qual também se adapta ao meio, porém introduz a irrigação, a pesquisa para o entendimento no mundo das plantas e animais, produz e aperfeiçoa por uma cuidadosa seleção o que já existe no lugar que habita e, assim, modica o meio em que vive. Este homem civilizado tem hábitos que transformam o ambiente.

As noções de hábitos passivos e ativos podem parecer oposições. Porém, na concepção deweyana, possuem interdependência observável através da noção de dependência e plasticidade, fazendo destas ferramentas básicas da criação de hábitos inteligentes ou atitudes mentais inteligentes. A criação de hábitos se inicia com a capacidade humana de depender dos membros de sua associação, bem como de sua capacidade plástica de criar hábitos. Assim, é evidente que hábitos passivos, aqueles aparentemente consolidados, podem, através da mudança de conduta ou da criação de hábitos inteligentes, tornarem-se hábitos ativos, do mesmo modo que hábitos ativos podem se tornar hábitos passivos. Tudo dependerá da conduta e da existência, ou não, de ação inteligente e pensamento reflexivo do sujeito. Hábito está ligado à conduta do agente, ou seja, seu comportamento está relacionado à adaptação ao meio. Após um hábito ser adquirido (hábito passivo), poderá se tornar um hábito ativo quando posto à prova – submetido à análise, transformação, ressignificação por uma ação inteligente –, que se caracteriza por um processo de pensamento criterioso ou reflexivo.

Em 1910, na obra *Como Pensamos*, Dewey desenvolve o argumento de educação do pensamento como “um esforço consciente e voluntário”. Para o filósofo, o pensamento reflexivo é a maneira que possuímos para fugir das ações rotineiras dos hábitos passivos. Assim, os hábitos, para Dewey, estão ligados à plasticidade, visto sua capacidade de se organizar e reorganizar conforme a necessidade individual e social. Seria possível entender o crescimento como o conteúdo formativo e educativo da experiência?

Westbrook & Teixeira (2010, p. 23) parecem, de alguma maneira, responder à questão levantada ao afirmarem que:

De fato, a capacidade humana de aprender, isto é o poder de reter de uma experiência alguma coisa com que se poderá transformar a experiência futura – é de sua natureza indefinida. O homem não aprende por necessidade que, satisfeita, faça desaparecer aquela capacidade. Aprender é muito pelo contrário, uma função permanente do seu organismo, é atividade pela qual o homem cresce. Mesmo quando seu desenvolvimento biológico já se completou. A capacidade de aprender permite uma educação indefinida, um indefinido crescimento. Tal crescimento é naturalmente muito mais visível na infância, quando tem o seu máximo de intensidade, mas nem por isso deixa de perdurar por toda a vida. (WESTBROOK & TEIXEIRA 2010, p. 23)

Assim, aprender é uma capacidade humana, uma função do organismo. É a atividade pela qual o homem cresce. Essa capacidade de aprender constantemente permite uma educação que se perpetua por toda a vida. O constante crescimento é um fenômeno natural. Todos podem desenvolver hábitos inteligentes para conviver mais e melhor no meio social. Para Dewey, a associação humana é um fenômeno natural, e quanto mais desenvolve sua complexa estrutura de organização, maior o movimento acumulativo do crescimento, visto que precisa criar e habilitar novos e mais inteligentes hábitos para aprender e viver socialmente. O crescimento, para John Dewey, é a energia motriz para o ideal mutável de uma sociedade, denominada por ele de democracia.

Pode-se afirmar que o crescimento possui um valor em si, ou seja, tem a capacidade mutável e contínua de aquisição de hábitos inteligentes. É capaz de suprimir a formação de hábitos rotineiros, que são, para John Dewey, aqueles que nos possuem ao invés de nós os possuímos, ou seja, são os que põe fim à capacidade plástica da vida. O crescimento é um valor em si mesmo, por isso quando tomado como ideal educativo desenvolve mais crescimento. Seria uma espécie de crescimento da crescibilidade. – a capacidade humana de estar em contínuo crescimento –, ou seja, uma super potencialidade ao termo. Esta noção “super” foi cunhada por Gould (1987) em seu livro *Darwin e os Grandes Enigmas da Vida*. Neste, aborda elementos como a história da terra, a relação dimensional do homem e a sua inteligência, as utilizações errôneas do evolucionismo, além do receio Darwinista para publicar *A Origem das Espécies* (1859). É onde cunha a expressão “evolução da evolutibilidade”,

ou seja, a “super” capacidade de evoluir, a capacidade das espécies em criar meios para sobreviver e se autopreservar. Neste sentido o crescimento é em si fenômeno natural que tem por objetivo a criação de hábitos. E configura, assim, a noção de continuidade, do mesmo modo que é a capacidade dos indivíduos de evoluírem, a maneira que a espécie humana possui para sobreviver e se autopreservar.

Dewey afirma que a educação é desenvolvimento, isso não quer dizer muita coisa, pois é necessário conceber o que é. Segundo ele, o desenvolvimento é crescimento: “(...) crescer é a vida” (DEWEY, 1959, p.53) e, assim, conclui que a educação possui dois fins: o processo educativo é um fim em si mesmo; e o processo educativo é entendido como um contínuo reorganizar, reconstruir, transformar.

2.2.2 Os aspectos naturais e sociais do crescimento: seu valor educativo

No que se refere ao processo educativo como um fim em si mesmo, percebe o desenvolvimento como orientação especial de uma energia latente dos indivíduos, dotada de uma capacidade prática referente à execução de interesses para objetivos que os façam observar e refletir. Afirma que tanto crianças quanto adultos estão a se desenvolver, a diferença que existe entre eles é o modo como se desenvolvem e as condições diferentes nas quais estão envolvidos. A criança se desenvolve para se tornar adulto, cria e desenvolve aptidões que lhe possibilita a resolução de problemas mais complexos. O adulto, por sua vez, se desenvolve à medida que se aproxima das capacidades infantis como a curiosidade peculiar da infância, o interesse, “(...) as razões francas” (DEWEY, 1959, p. 54) e a “(...) receptividade mental” (DEWEY, 1959, p. 54), a dúvida.

Os aspectos naturais são as capacidades inatas presentes em todos os indivíduos. Na infância há o interesse, a curiosidade e a dúvida; na fase adulta, há a capacidade de resolução de problemas complexos. Segundo Dewey, a educação deve considerar essas capacidades para que tenha um fim em si: “(...) a nada se subordina a educação a não ser a mais educação” (DEWEY, 1959, p.55). Objetivo da educação é o crescimento, o desenvolvimento dessas capacidades, não como conformidade ou objetivo externo, mas como possibilidade de ampliá-las. A educação não finda quando saímos da escola, mas esta deve assegurar a continuação da educação, possibilitando aos indivíduos capacidades de coordenar e reorganizar as energias que lhes assegurem o permanente

desenvolvimento. Para Dewey, “a tendência a aprender-se com a própria vida e a tornar tais condições da vida que todos aprendam com o processo de viver, é o mais belo produto da eficiência escolar” (DEWEY, 1959, p.55). Para Dewey, a escola é um ambiente especial, pois é ela que direciona o indivíduo à aprendizagem por meio do método de análise do pensamento, bem como desenvolve uma conduta investigativa através do aprendizado da criação de hábitos inteligentes, por meio do pensamento reflexivo. É a eficiência escolar tendo por base o método das ciências naturais, por isso a educação é um fim em si.

No que diz respeito ao processo educativo como um contínuo reorganizar, reconstruir e transformar, tem-se a significação da vida como desenvolvimento, independentemente da idade, em que sua tarefa é ampliar as qualidades de cada etapa da existência. A educação que tem por base o crescimento – como único princípio a imaturidade – faz o indivíduo capaz de transformar, por meio da criação de hábitos, a si e consequentemente a sociedade. Essa capacidade permite a ele aprender a prática de um ato e, também, variar a forma de realizá-lo, de acordo com a alteração das circunstâncias, possibilitando-lhe um contínuo progresso, pois quando se aprende um ato, desenvolve-se bons métodos para aplicá-lo em outras situações e, com isso, adquire-se o hábito de aprender e a capacidade de aprender a aprender.

“Aprender a Aprender” (DEWEY, 1959, p.48) é uma frase utilizada pela pedagogia de maneira equivocada, interpretada como aprender a fazer. Dewey afirma que a aprendizagem da aprendizagem, o aprender a aprender é a constante exploração e reorganização das capacidades inatas do indivíduo, dando a este a possibilidade de um contínuo progresso. O sujeito aprende e, com o que aprendeu, desenvolve novos e melhores métodos para solucionar outros problemas. A aprendizagem, para Dewey, é a aquisição do hábito de aprender. Deve ensinar o indivíduo a aprender a aprender, ou seja, é o aprendizado de métodos mais eficazes ao próprio aprendizado.

John Dewey, quando desenvolve sua teoria do crescimento, analisa de três maneiras a educação: a primeira considera a imaturidade como uma deficiência, uma adaptação, um ajustamento a um ambiente fixo; a segunda vê o hábito como algo mecânico, rígido; e a terceira, a falsa ideia de crescimento ou desenvolvimento como uma marcha para algo fixo, um objetivo final. As consequências dessas falsas ideias são: levam-se em conta as capacidades inatas do educando, deixando de desenvolver um espírito de iniciativa diante de novas situações; exagera-se nos métodos mecânicos de ensino ou de outros artifícios de criação de uma habilidade automática, colocando em prejuízo a percepção pessoal e dando à

educação um objetivo, que é tornar o imaturo (criança) em maduro (adulto). Essas críticas possibilitam a Dewey a criação da sua teoria do crescimento, que equivale a uma teoria deweyana da formação, que por si só é um grande avanço frente à educação de seu tempo. Essa teoria é constituída de três elementos: a imaturidade como potência, o hábito como algo plástico e mutável, e o crescimento com um fim em si próprio. Isso possibilita à teoria deweyana uma capacidade de avaliar as demais teorias da formação: se elas contribuem para uma ideia de educação para a vida, tendo como princípio o crescimento, ou seja, a capacidade de mudança do indivíduo e, conseqüentemente, da sociedade, como um ideal para a democracia.

2.3 QUANDO O CRESCIMENTO SE TORNA O IDEAL SOCIAL: DEMOCRACIA

Ao desenvolver a noção de crescimento, Dewey acaba por desenvolver o eixo da sua noção de democracia. No capítulo sete de *Democracia e Educação* (1916), o filósofo desenvolve sua concepção democrática da sociedade, a qual possui na teoria do crescimento uma condição para a noção democrática da educação.

Salientamos que a concepção democrática de Dewey não está associada a uma ideia de poder político, e sim a uma transformação da conduta humana que se estende a todas as associações de que o homem tende a fazer parte. Enfim, “uma democracia é mais que uma forma de governo; é primordialmente, uma forma de vida associada, de experiências conjuntas e mutuamente comunicadas” (DEWEY, 1959, p.93). À ideia democrática de John Dewey subtende-se um ideal social de mudança, que é resultado de uma educação que visa à vida, uma educação com base na comunicação e na transformação da experiência através de um método de ensino que tem como valor o crescimento. Utiliza-se da criação de hábitos inteligentes como ferramenta de educação ao pensamento reflexivo, que, por sua vez, tem como princípio a continuidade. A continuidade é o processo capaz de desenvolver nos indivíduos maior poder de compartilhamento de interesses comuns e, conseqüentemente, melhoria das associações sob as quais vivem, e essas condições são o que Dewey acredita ser o seu ideal democrático.

Dewey esclarece que a educação é uma ferramenta, que tem como característica a variação de sua atividade de acordo com a qualidade de vida do grupo do qual faz parte. Portanto, a concepção de uma sociedade democrática traz, em Dewey, uma concepção educativa não apenas como

aquela que perpetua costumes, mas especialmente como a que tem por ideal a mudança.

Neste sentido é necessário entendermos o que Dewey quer dizer com associação humana. Dewey descreve a sociedade como:

Sociedade é uma palavra, mas significa muitas coisas. Os homens associam-se de todos os modos e para todos os fins. Um homem se acha incluído em uma multidão de grupos diferentes, nos quais os seus consócios podem ser completamente distintos. (DEWEY, 1959, p.87)

A palavra “sociedade”, para Dewey, quer dizer um conjunto variado de grupos sociais dentro destes modos diversos de vida associados. O que Dewey quer realmente dizer é que uma sociedade não é composta por uma associação humana compacta e bem conduzida em ações e pensamentos, mas sim de uma diversidade de associações, ou seja, uma composição de diversos interesses compartilhados. Dewey afirma que o termo sociedade ou comunidade possui dois sentidos: um normativo e outro descritivo. O primeiro refere-se ao sentido do *ideal* (*de jure*). Este descreve a sociedade de acordo com a sua natureza, que se baseia na “louvável comunhão de bons propósitos e bem-estar, fidelidade aos interesses públicos e reciprocidade de simpatia” (DEWEY, 1959, p.88). O ideal de uma comunhão de bons propósitos, mutualidade, reciprocidade entre todos. O segundo, o descritivo, é *sentido de fato*, o qual se observa na inexistência desta homogeneização social e olha a sociedade como uma “pluralidade de associações boas e más” (DEWEY, 1959, p.88). Uma espécie de aproximação por engrenagem política ou por interesse de extorsão. Dewey, ao seguir a visão descritiva, acaba por reforçar sua ideia de educação segundo sua teoria do crescimento. Assim, ele afirma: “Toda a educação ministrada por um grupo tende a socializar seus membros, mas a qualidade e o valor da socialização depende dos hábitos e aspirações do grupo” (DEWEY, 1959, p. 88-89). Portanto, quanto mais educação é ministrada por um grupo, maior a socialização dos seus membros e, conseqüentemente, a qualidade desta depende do valor do crescimento de hábitos e aspirações do grupo.

John Dewey cria uma medida para avaliar os diferentes modos de vida social, que se baseia nos modelos das sociedades existentes. Utiliza-se de dois critérios para aplicar esta avaliação: primeiro coletar os traços das distintas sociedades existentes; segundo, após analisá-los, identificar os traços indesejáveis e sugerir soluções, visando à interação e à

reciprocidade cooperativa entre associações humanas. Assim, ao aplicarmos tais critérios, podemos determinar se tal grupo (associação humana) possui ou não características de uma sociedade democrática. Contudo, cabe mostrar que Dewey não configura a sociedade como associação humana homogênea, uma massa sólida. Para ele, a sociedade é a composição de diferentes grupos, que se formam de acordo com a capacidade de comunicação de interesses compartilhados, pois tais grupos, por meio de seus membros, “conversam” entre si. São verdadeiramente capazes de compartilharem interesses. Deste modo, quanto mais interesses comuns compartilharem, mais democrática e educativa é a associação analisada, porque proporcionará maior crescimento dos seus sujeitos. Do mesmo modo, quanto mais relações tiverem entre outros grupos, serão mais democráticas e mais educativas, consequentemente mais crescimento terão os seus membros.

Dewey sugere que quanto maior a comunicação e interesses compartilhados entre os membros e entre grupos, mais democrática e educativa será a associação. Tais resultados proporcionarão a continuidade do crescimento dos indivíduos, pois quanto mais comunicação, melhor utilizada será a dependência e a plasticidade dos sujeitos, e assim melhor utilizada será sua imaturidade. Com isso, terá maior possibilidade de crescimento, maior desenvolvimento educativo e uma amplitude de experiência que dará cada vez mais valor à vida.

O filósofo pretende atribuir valores que favoreçam a aquisição de necessários e numerosos interesses compartilhados, a fim de que os membros possam dispor de oportunidades iguais (dar e receber) e tenham maior variedade de experiências para compartilharem com a participação de todos. Ele vislumbra, então, uma “*endosmose social*” – termo cunhado pela biologia para designar um fluxo de líquido ou gases, que ocorre dentro de um sistema, o qual é separado por uma membrana, possuindo assim densidades distintas entre os fluidos internos e externos, que se tornam capazes de equilibrar suas potencialidades através deste movimento de fluxo, do mais concentrado para o menos concentrado. Gramaticalmente, podemos dizer que *endon* significa para dentro; já *osmo* refere-se à corrente. Assim, Dewey transpõe o termo para o campo filosófico-social ao designar um fluxo de compartilhamento de experiências e interesses, de meios mais concentrados para os menos concentrados. Seria uma capacidade suscetível à mistura e trocas, pois, quanto maior o fluxo, maior a variedade de estímulos. Isto significa desafio e provação à investigação e pensamento, esta variedade de estímulos é equivalente à maior capacidade de aplicabilidade do

pensamento reflexivo e, consequentemente, à maior comunicação das experiências.

No que se refere à reciprocidade de interesses, a crítica deweyana se coloca na capacidade de que associações destituídas das ações compartilhadas se isolem, causando rigidez, institucionalização e formalização da vida, tornado os membros e as ideias estáticas e egoístas. A solução deweyana está na “expansão de uma intensa vida mental” (DEWEY, 1959, p.92), que se aplica no crescente contato da experiência com o meio físico, e nas relações sociais. Portanto, o ideal democrático deweyano está baseado em dois sentidos: o primeiro, uma numerosa e variada participação do interesse comum, como uma maior confiança e reconhecimento. Estes interesses recíprocos são fatores de regulação e direção social. O segundo refere-se à cooperação livre entre os grupos sociais e a mudanças de hábitos. Seria um crescente crescimento, que se liga a uma contínua readaptação a situações criadas pelas comunicações entre grupos. Para Dewey, “estes dois traços são precisamente os que caracterizam a sociedade democraticamente constituída” (DEWEY, 1959, p.93). Pois, para ser verdadeiramente democrática, em nada quer dizer política, é acima de tudo ação participativa e confiante de interesses compartilhados, dando assim a característica cooperativa entre os grupos. Oportuniza-se, dessa forma, que o ideal comum seja a mudança de hábitos, o crescimento e suas contínuas readaptações ao ambiente. Esses dois motivos fazem Dewey afirmar que “o amor da democracia pela educação é um fato cediço” (DEWEY, 1959, p. 93). Esse fato é indiscutível, pois é por meio dela que se pode realizar uma forma de vida social em que os interesses se interpenetram, e em que progresso (ou readaptação) é considerado de fundamental importância, porque torna o modelo democrático educacional interessante e sistemático. Porém, a ampliação de áreas de interesses compartilhados e a libertação de maior diversidade das capacidades pessoais – elementos que caracterizam a democracia – não são aspectos de esforço consciente, mas são constituídos pela criação de hábitos inteligentes, os quais são desenvolvidos através de numerosos pontos de participação e interesses comuns: maior confiança, reconhecimento, reciprocidade, regulação e direção social, que estão ligados ao conceito de *dependência*. Nota-se, então, além de uma cooperação mais livre, uma mudança de hábitos sociais ligados ao conceito de *plasticidade*, ou seja, o conceito democrático na educação de John Dewey desenvolve, por meio do conteúdo social, um prolongamento da capacidade imatura dos indivíduos, favorecendo seu contínuo crescimento. Este que tem por

objetivo mais crescimento, ou seja, o aumento: da diversidade de estímulos, da variação de atos e da liberação de energias para a ação.

Para John Dewey:

“(...) uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas de vida associada” (DEWEY, 1959, p.106).

A sociedade deve adotar uma educação que seja capaz de desenvolver nos indivíduos um interesse pessoal nas relações, além de uma direção social. Desenvolver hábitos que favoreçam a mudança social, sem que seja necessário causar uma desordem. Tais características educacionais nos fazem corroborar com a concepção de Biesta (2013) acerca da ideia deweyana de democracia, na qual “reconhece que a democracia não consiste exclusivamente em tomar decisões coletivas no domínio público, mas tem a ver com participar de forma mais geral na ‘construção, manutenção e transformação’ da vida social” (BIESTA, 2013, p. 162). É este participar de um ideal de construção, manutenção e transformação que faz do crescimento um conceito fundante da noção democrática deweyana.

2.4 CRESCIMENTO E DEMOCRACIA EXIGEM PENSAMENTO REFLEXIVO

Crescimento e democracia são conceitos indissociáveis na concepção deweyana. Ambos exigem dos indivíduos um método de desenvolvimento do pensamento, denominado pensamento reflexivo. É o método capaz de criar hábitos inteligentes, ou seja, um método capaz de desenvolver objetivos, interesses, comunicação e capacidade de pensamento para o constante crescimento dos indivíduos e da sociedade democrática.

Os objetivos da educação com bases democráticas, segundo Dewey, são: “habilitar os indivíduos a continuar sua educação, ou que o objetivo ou recompensa da educação é a capacidade para um constante desenvolvimento” (DEWEY, 1959, p.108). Tal ideia só pode alcançar todos os membros da sociedade se houver cooperação entre estes e se

existirem adequadas condições para a criação de hábitos e de instituições. Tais condições efetivam-se por meio de estímulos que têm por base interesses e benefícios, portanto “isto significa sociedade democrática” (DEWEY, 1959, p.108). É devido a esta definição que Dewey não determina uma finalidade ao processo educativo, pois sua concepção de educação e sociedade não lhe permite findar o processo de crescimento ou formação dos indivíduos. Neste caso, objetivo e fins estão intrínsecos ao processo da mesma forma que atuam sobre aquele componente externo que o determina. Então, Dewey alega que os objetivos e fins são capacidades internas aos indivíduos, e não uma imposição externa. Toma-se o próprio exemplo do filósofo:

Confrontemos, para isso, os sentidos de meros *resultados* e de *fins*. Toda a manifestação de energia produz resultados. Um vendaval carrega a areia do deserto; muda com isso a posição do grão de areia. Eis um resultado, um efeito, mas não um fim. Pois nada existe no resultado que complete e finalize o que vem antes. O que há é uma simples distribuição espacial da areia. O último estado de coisas é tão bom quanto qualquer outro (DEWEY, 1959, p.109).

O que Dewey pondera é que o primeiro estado não quer dizer que seja o começo, assim como o último não quer dizer que seja o resultado da ação, o fim. Pois em nada nos transformou ou realizou no objeto afetado, apenas uma troca de lugar e uma mudança de ordem espacial do objeto. Diferentemente de um processo, que tem como ação a sucessão de atos, onde o anterior orienta o posterior, e este toma do outro o que é importante para seguir a próxima fase, até que se chegue a um fim, que nada mais é que um conjunto, um arremate de todos os atos subsequentes. Deste modo, “objetivos e fins se relacionam com a natureza do resultado” (DEWEY, 1959, p.109). E a premissa para caracterizar a existência de um objetivo e fim é a continuidade inerente à atividade. A característica principal desta atividade é que ela seja seriada e ordenada, “atividade cuja ordem consiste no progressivo completar-se de um processo” (DEWEY, 1959, p.110). Este completar do processo não significa o fim dele, mas um progressivo aperfeiçoar. Neste processo, objetivos se tornam fins, e fins se tornam meios para novos objetivos.

Outra característica do objetivo é sua “qualidade de fim previsto” (DEWEY, 1959, p.110). É a capacidade de dirigir a atividade, ou seja, influência para desenvolvimento dos passos que fazem chegar ao termo.

Essa direção se dá através de três passos: primeiro, a observação cuidadosa das condições, a fim de ver os meios possíveis para atingir os fins, levantando assim os obstáculos durante o processo; segundo, a sugestão de ordem e sequência para utilização dos meios, ajudando a encontrar métodos mais simples; terceiro, a possibilidade de alternativa de ação. Então, para Dewey, ter um objetivo é “dar significação aos atos, e não proceder como máquina, é ter em mente, ter a intenção de fazer alguma coisa, e compreender a significação das coisas a luz desta intenção” (DEWEY, 1959, p.112). Destacamos que o objetivo deve gerar-se das condições existentes, e seu valor se dá pela possibilidade de mudança das condições, por isso o objetivo deweyano é experimental, porque evolui continuamente à medida que é provado na atividade, de cuja expansão ele deve ser representante

Objetivos e fins, na teoria educacional deweyana, estão em constante movimento sem um fim determinado. Ter um objetivo significa que uma determinada atividade tornou-se inteligente, ou seja, os objetivos são a maneira inteligente de observação em que podemos obter um resultado. É a construção hipotética de uma solução à atividade, a um fim determinado. Mas, não esqueçamos que o fim, após cuidadoso exame, pode ser o meio para um novo e mais complexo objetivo da atividade, por esse motivo fins e meios são relacionados entre si, e objetivos são demonstrações de uma expansão da atividade inteligente.

Como movimentar estes objetivos e como relacioná-los com a experiência? A resposta de Dewey está no seu argumento sobre a noção de interesse. Interesse e objetivos estão em conexão. Interesse é a capacidade do indivíduo de encontrar-se vigilante à observação dos resultados que as atividades ou coisas podem lhe fazer. Assim, interesse demanda uma ação direcionada a outra ação: “A palavra *interesse* sugere, etimologicamente, aquilo que está *entre-inter-esse*, que reúne duas coisas que de outra forma ficariam distantes” (DEWEY, 1959, p.139). Para Dewey, essa distância deve ser entendida pela educação como uma distância temporal. Essa distância de um estado inicial até sua completude tem algo no *inter* destes dois pontos. E é neste *meio*, nestas condições intermediárias, *entre* o estado inicial do indivíduo e o objetivo da atividade, que está localizado o interesse. As atividades dependem dele para que ocorra a relação entre os fins e as capacidades atuais, ou para que a relação não se perca. Dewey afirma que tornar algo interessante é o que leva alguém a compreender a conexão existente, é um bom senso. Tornar algo interessante, por meio de artifícios, não é denominável de uma teoria do interesse educacional.

De nada adianta o interesse sem a disciplina, pois sem ela o intervalo entre o iniciar e o completar de uma atividade complexa torna-se impossível. A disciplina, neste sentido, é vislumbrada por duas vontades: a antevisão dos resultados; e o vigor e a profundidade com que são previstos, apaixonando o sujeito que os prevê. Então, interesse e disciplina são interligados, pois até mesmo os aspectos intelectuais da capacidade disciplinada do sujeito – a compreensão da atividade – não são possíveis sem o interesse. “Interesse é a intensidade da influência do fim previsto para fazer uma pessoa empreender a sua realização” (DEWEY, 1959, p. 142) ou “interesse representa a força que faz mover os objetos – quer percebidos, quer representados em imaginação, em alguma experiência provida de um objetivo” (Dewey, 1959, p.142). Portanto, o interesse é a peça de movimento que relaciona e dá continuidade aos objetivos e à experiência. Ter um interesse é, portanto, tomar o objeto como algo que faz parte da continuidade, ao invés de considerá-lo isoladamente. Disciplina segue imbricada ao interesse, pois ela é capaz de proporcionar a atitude que popularmente chamamos de “força de vontade”. Traz consigo o desenvolvimento da capacidade de focar ou “prestar a atenção” continuamente, tendo como sinônimo o esforço perseverante.

Para aquisição desse esforço perseverante, é necessário desenvolver um exercício da mente, do pensamento. “O pensamento ou a reflexão, é discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em consequência” (DEWEY, 1959, p.158). Dewey aponta a impossibilidade de qualquer experiência significativa se houver a ausência do elemento intelectual, pois a reflexão também quer dizer interesse pelo desenrolar do acontecimento, ou do conhecimento. Pensar, para a filosofia da educação deweyana, “é considerar o influxo da consciência sobre o que suceder, mas ainda não sucedeu” (DEWEY, 1959, p.160). Então, a reflexão é a manifestação pessoal para aquilo que está ocorrendo. Ela se origina nas situações em que o ato de pensar faz parte dos acontecimentos, e se dedica a produzir resultados. E com o passar do tempo, com o desenvolvimento das “simpatias sociais” (DEWEY, 1959, p.161), é que a ação do pensamento se expande e inclui coisas e sentidos além de “nossos interesses diretos” (DEWEY, 1959, p. 161-162). Então, o pensar deweyano é concebido através de um método, que inicialmente necessita de treinamento com o objetivo a produção de resultados. A educação voltada para as crianças deve entender que elas necessitam apropriar as capacidades para solucionar problemas. Seria o ensino das simpatias sociais, em que determinado momento tende a ser algo natural que vai além dos interesses diretos e curiosos. Porém, é

importante lembrar que a educação, segundo Dewey, deve levar o adulto a se aproximar das capacidades infantis, ou seja, da curiosidade e interesses diretos, favorecendo o crescimento, não pondo fim ao desenvolvimento do indivíduo.

Deste modo, a reflexão ocorre quando as atividades produzem certas incompletudes no indivíduo. Pois, “onde há reflexão há incertezas” (DEWEY, 1959, p.162). O objetivo do ato de pensar é favorecer a chegada a uma conclusão, e assim poder planejar uma possibilidade de término, que não é um fim completo, tendo por base o que conhecemos. O pensamento, para Dewey, é o meio de investigar, inquirir. Deste modo, a aquisição é um aspecto secundário, utilizado para uma nova inquirição. Dewey faz umas das definições mais claras sobre o ato de pensar ao afirmar que “(...) o ato de pensar é investigação, é pesquisa e pesquisa pessoal, original, da pessoa que faz, mesmo que todo o resto do mundo já conheça aquilo que ela procura descobrir.” (DEWEY, 1959, p.162). Por isso, o ato de pensar é em si um risco, visto que não se obtêm certezas, ao contrário, despertam-se inseguranças perante seus resultados, os quais, até serem provados, não passam de hipóteses. Logo, o ato de pensar implica a consciência de um problema, a observação das condições e a formação ou elaboração racional de uma conclusão hipotética. É o ato de pôr à prova tais suposições, com base na experiência. Deste modo, não é, para Dewey, apenas a experiência que resulta no conhecimento, mas também o ato de pensar. É esse ato que determina o valor do conhecimento, porque é a experiência mais valiosa para a educação.

A educação tem como função constituir a capacidade de pensar reflexivamente, ou, segundo as concepções de Douglas Simpson (2006), a educação tem, na filosofia deweyana, o dever de contribuir à formação da “pessoa reflexiva”. Simpson descreve essa pessoa baseado na análise da constituição de uma educação pautada no método do pensamento reflexivo, desenvolvido por Dewey em 1910. Ele descreve:

Em resumo, chegamos a uma conclusão preliminar da concepção de pessoa reflexiva de Dewey: Ela é ativa, persistente, pensadora cuidadosa, investigativa, sistemática, aberta, dedicada e responsável. Ela é movida pelas conclusões e chega para atuar tanto de forma inteligente e ética (SIMPSON, 2006, p.24).

Assim, formar uma pessoa reflexiva é utilizar o “método de aprender inteligentemente, de aprender aquilo que utiliza e recompensa a

mente” (DEWEY, 1959, p.165). Mas que, do mesmo modo que utiliza e recompensa a mente, cria e transforma hábitos, muda-se também a conduta. Temos, assim, o método de pensamento reflexivo como ferramenta e função educativa deweyana, pois ele tem em si objetivos, interesse, disciplina e reflexão como pontos para o desenvolvimento do conhecimento e da aquisição de novos, e mais, adaptados hábitos sociais. O método de pensamento reflexivo é a ferramenta educativa para o crescimento devido a sua capacidade contínua de ação. Esse é um pré-requisito ao desenvolvimento e a uma sociedade democrática. Ele irá habilitar os indivíduos a compartilhar seus interesses comuns, além de transformar tais interesses em novos e mais amplos interesses sociais. O pensamento reflexivo é uma atitude social que deve ser ensinada aos membros da sociedade democrática, para que esta desenvolva o seu ideal baseado na mudança, o crescimento.

Em suma, a ideia de educação deweyana, tendo como base de análise a teoria do crescimento, é uma proposta para a formação do indivíduo através de uma nova ação social, que é a democracia. John Dewey desenvolve uma ideia de educação com bases naturalistas, bem como um método de aprendizagem que possui relação com as concepções pragmáticas, unindo-a ao método das ciências naturais. Portanto, a educação deweyana tem, na concepção de desenvolvimento do ser humano, em sua teoria do crescimento, o princípio de um movimento orgânico e contínuo.

Dewey desenvolve, em sua concepção de crescimento, critérios de valor, que possibilitam pensar em uma noção de formação a partir de sua pedagogia. Tais critérios têm como fundamento a ideia de um constante crescimento, ou de uma formação contínua. Enfim, o que se quer demonstrar é que Dewey não determina formação como um conceito fixo, por isso utiliza em seu lugar o crescimento como uma proposta para o desenvolvimento contínuo, que tem como objetivo a mudança. Por esse motivo, o filósofo não pretende formar o homem com habilidades e capacidades para uma ação no mundo finalizada, com o objetivo de. Tem em vista uma ação ativa e crescente deste indivíduo para o progresso social, partindo de uma ação individual e de uma educação que tem como finalidade uma atitude mental ativa. Então, determinar uma “forma” à formação seria novamente determinar um modelo de homem e de sociedade estático.

CAPÍTULO 3 – COMO A NOÇÃO DE CRESCIMENTO SATISFAZ AS EXIGÊNCIAS DA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO

Este capítulo irá desenvolver a ideia de formação e sua constituição com a teoria pedagógica da modernidade, além de contribuir para uma nova noção ao termo “formação” através da teoria filosófica deweyana. Deste modo, muitos são os autores que poderiam ser citados, tendo em vista que a filosofia da educação está repleta de pensadores que vislumbraram um modelo formativo educacional. No entanto, será demonstrada brevemente a noção pedagógica e formativa de: Comenius, com *A didática Magna* (1649); Rousseau, em *Emílio ou da Educação* (1762); Kant, em *Sobre a Pedagogia* (1803); Herbart, em sua obra *Pedagogia Geral* (1806). O intuito é proporcionar um panorama e elencar a visão moderna sobre a educação e, consequentemente, a ideia de formação que nasce na modernidade com as concepções desses filósofos. Assim, identificar-se-á a criação de um conceito que tem “caro valor” à pedagogia, bem como se demonstrará que John Dewey, com *Democracia e Educação* (1916), possibilita perceber que seu conceito de crescimento satisfaz e favorece a noção de “formação” para o campo educacional, além de possuir um valor analítico e criterioso para as demais teorias da formação.

A escolha desses autores se deu devido à importância dos clássicos como referência no tratamento de um determinado assunto, aos quais o leitor pode recorrer como uma fonte de formulação das grandes perguntas e das mais conhecidas respostas. Segundo Calvino (1999, p. 13), “chama-se de clássico um livro que se configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs”. De acordo com esta noção, podemos dizer que Comenius, Rousseau, Kant e Herbart, como os clássicos da pedagogia moderna, são os talismãs os quais definiram os conceitos e os problemas gerais deste campo. Logo, recorrer a essas obras e aos respectivos autores é ir diretamente aos fundamentos lógicos e históricos do pensamento teórico e moderno em educação.

Cabe identificar primeiramente qual o significado geral do termo “formação”. O significado do termo está ligado à ação e ao efeito de formar. Mas, em alguma medida, a pedagogia adotou-o como uma concepção de criar, educar, adestrar. Segundo Severino (2006), é importante salientar que a categoria “formação” envolve um complexo conjunto de ações que estão ligadas ao verbo formar, assim como: “construir, compor, ordenar, fundar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser” (SEVERINO, 2006, p.21). Portanto,

dentro desta perspectiva, formar, em uma segunda significação, também quer dizer: “adquirir uma pessoa mais ou menos desenvolvida, com habilidades físicas e morais, o que, em rigor, ao formar, é a forma de” (HOZ, 1970, p. 430). Essas concepções são, em muitas outras línguas, descritas a partir dessa segunda perspectiva, porém Hoz (1970) designa a língua alemã e seu termo “Bildung” como a forma mais autônoma do termo formação. Segundo Severino (2006), quando tratamos de uma educação que ultrapassa a qualificação técnica, que se põe em evidência, é a chamada *Bildung*, uma *Paidéia*, ou seja, a formação de uma personalidade integral.

Segundo Hoz (1970), no âmbito pedagógico existe uma espécie de formação universalmente considerada. Porém, do ponto de vista da filosofia da educação, existem outras formas gerais sobre o termo: a primeira se refere a uma concepção filosófica mais restrita, que visa à forma, baseada no seguinte questionamento: o “que faz algo ser o que é?” Essa interpretação contrapõe-se a uma noção de formação que leva em consideração o conteúdo e a matéria. “É daqui que, em um sentido muito amplo, a forma se identifica com o ato; e a matéria, com a potência” (HOZ, 1970, p.430). A formação se apresenta neste sentido como uma atividade produtiva, a extração de uma forma que tem sua potencialidade na matéria e deve ser sempre atualizada. Então, pode-se dizer que a formação possui duas apresentações: uma é a capacidade de adquirir uma forma externa para um determinado fim fixo, que é se tornar alguém, fazê-lo “ser o que é”. A outra é o desenvolvimento interno de uma “forma”, ou seja, a formação leva em conta a capacidade latente dos indivíduos. A “forma” não é externa a ele, mas sim interna, por isso esta pode ou não determinar um fim.

Atualmente, a formação tem sido empregada no campo pedagógico de maneira específica através do conceito de “formação humana”. Cabe advertir, corroborando com Hoz (1970), que, quando determinada como humana, a formação acaba sendo definida de distintos modos. Nem todos cabem especificamente no campo de ação da área pedagógica, “no amplo sentido todo o humano é por algum conceito objeto material dela, em algum sentido pode ser chamado de formação, o que corresponde ao homem de algum modo” (HOZ, 1970. P.431). Assim, a formação é humana pelo fato de ser o homem sujeito, pois está intrínseca ao homem. Por esse motivo, não se utiliza o termo “formação humana” nesta dissertação, pois entende-se que, ao definir o termo “formação”, trata-se do homem.

O interesse é demonstrar que Dewey contribui para a pedagogia com a afirmação de uma capacidade formativa do homem, que tem como

objetivo o crescimento contínuo, que se fundamenta em uma educação como sinônimo de vida. Equivale a uma noção de formação, que identifica, na teoria deweyana de crescimento, um desenvolvimento contínuo dos indivíduos. Nota-se que o conceito de crescimento satisfaz os requisitos de uma noção de formação, porque a ideia deweyana de crescimento institui um compromisso intelectual de conduta.

3.1 CONSTITUIÇÃO DA FUNÇÃO DE “FORMAÇÃO” NA PEDAGOGIA MODERNA

A modernidade é considerada um momento de rupturas na história da humanidade. Ruptura em todos os sentidos: geográfico, político, ideológico, econômico, social, cultural e pedagógico. No campo geográfico, no que diz respeito ao deslocamento de um eixo histórico do oriente para o ocidente, com as viagens, as colonizações, os contatos étnicos com a descoberta das Américas. No âmbito econômico, a troca do modelo feudal para o investimento no modelo capitalista. No social, o aparecimento de uma nova classe, a burguesia, que nasce junto com as cidades e o novo modelo econômico. Na visão religiosa, no mundo e na vida humana, ligam-se o homem, a história e o progresso. No ponto de vista ideológico cultural, as mudanças se efetivaram pela laicização e emancipação da mentalidade, pela valorização da razão. Entre os saberes que serão legitimados pelo uso da razão, seguindo pelo pensamento analítico e experimental, tem marco o iluminismo, que irá organizar este modelo mental e cultural através da oposição à metafísica e do seu estreito vínculo à ciência. Esta apareceu com a “liberação da Humanidade” (TARNAS, 2003, p.305), deste modo, apresentava-se como a salvadora da vida moderna. Em suma:

A visão de mundo moderna foi produto de uma extraordinária convergência de eventos, ideias e personalidades. Face à sua conflitante diversidade, gerou uma fascinante visão – de caráter radicalmente novo, com consequências acentuadamente paradoxais – tanto do Universo como do ser humano (TARNAS, 2003, p.245).

Todos estes aspectos, como já expôs Tarnas (2003), podem também ser considerados responsáveis pela revolução pedagógica e educativa. A formação, então, segue novos preceitos sociais. Orienta-se

por novos valores e, com isso, estabelece novos modelos. Reavalia sugestões da antiguidade e sua *paidéia*, passando a olhar a formação como o contato do homem com a cultura e a vida social. Segue o modelo do homem capaz de transformar a realidade e dar a ela direção, mesmo que utópica. A modernidade cria o indivíduo como um ser ativo socialmente, humanizado, nutrido de uma fé laica e capaz de uma racionalidade causal e consequencial. Do mesmo modo, passa a considerar a sociedade como local formativo. A escola passa a ocupar o valor de instituição central para uma função educacional, refinando suas capacidades orgânica e funcional. Desenvolve uma sociedade mais dinâmica, em uma ideologia de ordem e produtividade, através de um sistema econômico e social. Com isso, mudam-se as teorias pedagógicas. Com a modernidade, nasce a ciência da pedagogia, que tem como objetivo controlar a racionalidade.

Uma noção de formação para a criação de capacidades humanas renasce com a Modernidade. Uma nova visão para um novo momento histórico. Pode-se dizer que a modernidade influenciou na ideia formativa de um indivíduo socialmente ativo; uma formação para um fim social. Deste modo, abordar-se-ão as noções de formação para os autores que marcaram o período moderno, como resultado da leitura dos clássicos, afim de compreender as aproximações e afastamentos do pensamento, que nascerá mais tarde entre os séculos XIX e XX, de John Dewey e de sua teoria educacional.

Inicia-se esta aproximação analítica pela filosofia comeniana, entendendo que ela é uma filosofia transitória entre o pensamento medieval e o moderno. Ela traz consigo uma visão de educação ligada à divindade religiosa, contudo trata o homem como responsável por sua capacidade instrutora, bem como identifica a criança como a etapa de aprendizado frutífera.

3.1.1 Comenius e o homem como microcosmo

Comenius é conhecido como o pai da didática e autor da obra *A Didática Magna* (1649). Aproxima sua teoria educacional de suas bases teológicas, as quais irão influenciar sua visão sobre o homem e, consequentemente, sua noção de formação. Segundo o pedagogo, o homem é fundado e regido pelo sobrenatural. Sua visão cristã protestante deixa-nos conscientes de quais serão os caminhos traçados para a construção de sua teoria educacional. Assim, o “homem aparece como o resumo da criação do universo. É o microcosmo” (GASPARIN, 1997, p.53). Pode-se declarar que Comenius é um teórico de transição entre o

pensamento medieval sobre a educação e o pensamento pedagógico moderno. Era um defensor da educação dos jovens. A educação é a maneira mais correta de corrigir a corrupção dos jovens. “É necessário então concluir: se for preciso curar a corrupção do gênero humano, é preciso fazê-lo, sobretudo por meio de uma atenta e prudente educação da juventude” (COMENIUS, 2011, p. 29). A educação parece ser entendida como a salvação do homem perante a corrupção de sua própria humanidade.

Seu ideal educativo é pautado na ideia de uma educação moral por meio dos princípios cristãos. Segundo Gasparin (1997), a imagem de Deus, para Comenius, é a perfeição de um modelo formativo. Para isso necessita-se de requisitos, os quais são: o conhecimento de todas as coisas (instrução); capacidade de dominar as coisas e a si (virtude, honestidade de costumes); direção de si e de todas as coisas a Deus (religião, piedade). Diante desses requisitos, existe uma inversão de ação para alcançar o objetivo educativo e, conseqüentemente, a chegada a Deus, que não está mais na vida contemplativa, nas ações religiosas como orações, penitências, isolamento, mortificação do corpo. Está na ação do homem para conhecer a si e as coisas, com o intuito de se dominar e as dominar, e só assim poder chegar ao estágio da religião e piedade.

Comenius entende que a educação tem como fim a salvação do homem. A educação para a construção de um homem bom, digno, instruído para viver em vida eterna.

Entendo por INSTRUÇÃO todo conhecimento das coisas, as artes e das línguas; por COSTUMES, não só a correção do comportamento externo, mas o equilíbrio interno e externo dos movimentos da alma; por RELIGIÃO, a interna veneração com que o espírito humano que se liga e se vincula a divindade suprema (COMENIUS, 2011, p.55).

Para Comenius, essas três dimensões consistem na excelência do homem, porque é por elas que se constitui a vida presente e futura. Portanto, para o pedagogo, a natureza do homem deve ser conduzida. Esta não é degenerativa ou pecaminosa, mas é a caracterização de um estado primitivo e original, como ainda a bondade divina e o destino dado por Deus a todos os homens. O homem comeniano é a imagem e semelhança de Deus. A capacidade de aprender é determinada por essa semelhança. Então, a mente humana tem em sua origem a capacidade inata para aprender. “A mente do homem quando chega ao mundo é oportunamente

comparada a uma semente ou a um núcleo, embora não exista em ato ou forma, [...] sem dúvida contém em si a erva ou a planta” (Comenius, 2011, p.59). É por meio de sensações e pela razão que o homem compreende o mundo.

Nosso cérebro, forja de pensamentos, é com justiça comparada à cera, sobre qual são impressos os selos ou com a qual se moldam estatuetas. De fato, assim como a cera que, adaptando-se a todas as formas, pode ser plasmada de todas as maneiras, também o cérebro, abrangendo a imagem de todas as coisas recebe em si o universo que contém (COMENIUS, 2011, p. 62).

Logo, o homem, para Comenius, é dotado de uma capacidade inata para aprender, e o meio externo é que “modela” o aprendizado, mesmo que este tenha uma capacidade inata. Deste modo, o homem conhece o que está a sua volta, porém só se torna homem com disciplina. Identifica-se aqui o aspecto formativo comeniano, acreditando que “o homem para ser homem precisa ser formado” (COMENIUS, 2011, p.71), ou seja, para se tornar homem existe a exigência do ensino, que tem como consequência o aprendizado do comportamento humano ideal. É preciso formar as características que o fazem homem.

O aspecto formativo comeniano se refere a todas as coisas, desde os aspectos mais funcionais do corpo, como sentar, andar, ficar ereto, mexer as mãos para alcançar algo, até a transferência aos aspectos mais complexos da essência. Por isso, “a educação é necessária para todos” (COMENIUS, 2011, p.75). Para aqueles que são “estúpidos saiam da estupidez” (COMENIUS, 2011, p.75). E para aos inteligentes, é ainda mais importante, porque “a mente aguda, se não tiver empenhada em coisas úteis, ocupar-se-á com as inúteis, extravagantes, perniciosas” (COMENIUS, 2011, p.75). Por isso, a todos aqueles que nasceram homens, é indispensável a educação, para que assim se tornem homem, não ficando entregues somente a suas habilidades inatas instintivas, como os animais.

A formação comeniana é muito mais fácil e eficaz quando aplicada na primeira infância. O pedagogo acrescenta que “só pode ser dada nessa idade” (COMENIUS, 2011, p.77). A infância, para Comenius, é a fase maleável da mente humana. É a capacidade aguda do aprendizado, por isso se deve ensinar como se comportar desde muito cedo. Para ele, o cérebro na idade infantil é “úmido, tenro, pronto para receber todas as imagens que lhe chegam” (COMENIUS, 2011, p.79). Ao ir

envelhecendo, tende a endurecer. O que nele antes foi moldado vira marca definitiva, escultura e, para se registrar algo, terá de ser impresso e talhado com mais dificuldade. Deste modo há três categorias educativas comenianas: instrução, costumes e religião, as quais devem ser ensinadas na infância. Pois “no homem é sólido e duradouro apenas o que foi aprendido na primeira idade” (COMENIUS, 2011, p.80).

Assim, ao tratar das noções educacionais e formativas de Comenius, percebe-se que a noção de formação está direcionada à moral estabelecida com normativas teológicas claras. Porém, a maneira que o pedagogo trata a noção de educação passa a impressão de ser ele o mentor da ideia de uma educação *para todos*, ao direcionar os três princípios educativos (instrução, costumes e religião). Com a instrução, retoma-se a capacidade de aprender e conhecer do homem. Ao se referir aos costumes, demonstra que os aspectos sociais influenciam na formação dos indivíduos, os quais são destinados a aprender para participarem e viverem em sociedade. E o critério religioso dá à educação a característica moral e ética de sua teoria pedagógica. O que chama a atenção em Comenius é sua capacidade de ver o homem como um ser “plástico”.

Sua ideia de formação parece limitar-se, ao afirmar que a infância é a etapa para formar o homem no homem, determinando um fim formativo. Comenius toma o homem como parte da natureza, membro desta função orgânica natural, porém a educação é função determinada por Deus, que lhe deu a capacidade de se direcionar e aprender. E assim, a constituição da mente infantil é maleável, e só ela é capaz de ser marcada por tudo que a envolve. Por isso, a função educativa é direcionar a aprendizagem a uma função social de acordo com as suas habilidades inerentes. Acrescenta a dificuldade da formação aos adultos, logo, determina a inexistência de uma formação contínua. Deste modo, tem por objetivo a constituição do ser para uma função social, para um determinado ofício. A formação para a composição de uma sociedade capitalista burguesa nascente e, de alguma maneira, elitista.

3.1.2 Rousseau e o homem natural

Outro filósofo que influenciou as ações pedagógicas e, principalmente, atribuiu um novo olhar à infância foi Rousseau. A sua obra mais conhecida para a análise de estudos educacionais é *Emílio ou Da educação* (1762), que “oferece um celeiro rico e variado para o estudo do valor heurístico das categorias *formação, autoridade e sedução*” (DOZOL, 2013, p.33). Todavia, o pensamento pedagógico de Rousseau

pode ser entendido por dois modelos: um conforme *Emílio*, “em que são centrais as noções de educação negativa e de educação indireta, como também o papel articular que assume o educador” (CAMBI, 1999, p.344); e o outro, segundo o *Contrato Social*, “que versa sobre uma educação totalmente socializada regulada pela intervenção do Estado” (CAMBI, 1999, p. 344-355). Mesmo sendo dois modelos, pode-se afirmar que são complementares. Segundo Severino (2006), é impossível entender Rousseau necessariamente sem enveredar por sua teoria política.

Tendo em vista a noção de formação rousseauiana, tratar-se-á mais especificamente da obra *Emílio ou Da Educação* (1762). Nesta, Rousseau divide os capítulos de acordo com a educação aplicada ao homem: primeiro, a ideia de que a educação inicia-se na infância; é a fase de cultivo, proteção e zelo pelo homem, denominada “‘A idade de natureza’ – o bebê (infans)”. Remete, assim, à ideia até então desconsiderada de uma etapa de vida denominada infância. O segundo, “‘A idade de natureza’ – de 2 a 12 anos (puer)”: a idade da puerícia, a etapa que caracteriza a dependência, fraqueza, curiosidade, liberdade regulada. A etapa da educação da sensibilidade, da pré-moralidade e pré-racionalidade: do corpo e dos sentidos. Terceiro, “‘A idade de força’ – de 12 a 15 anos”: seria a idade do “útil”. A etapa de educação para a sociedade, visando à educação intelectual, manual e social, centrada na física experimental e no ofício do carpinteiro. Quarto, “‘A educação da razão e das paixões’ - de 15 a 20 anos”: a idade do segundo nascimento. A retomada e amplitude das questões humanas: a moralidade, a religião. Quinto, “‘A idade da sabedoria e do casamento’ – 20 a 25 anos”: corresponde ao encontro da personagem com o sexo oposto, Sophia, e como estes devem se comportar perante a sociedade. A ligação entre os seres pelo afeto, a educação política, a viagem como fonte para novos conhecimentos, como também o desfecho da obra com a grande decisão de *Emílio*. Essas divisões nos possibilitam observar que Rousseau já caracteriza a aprendizagem desde o nascimento até a maioridade. Os momentos de cada etapa do desenvolvimento são os momentos de formação para cada fase específica da vida, que terminará na concepção de homem natural, bem como de aprendizagem instrumental para a vida social, nunca contrapondo e impondo esta concepção sobre aquela.

Como Rousseau tem na concepção de homem um olhar amplo e variado, considera a natureza humana de acordo com muitos pressupostos. O primeiro é que tudo o que está no mundo é ‘um’, onde as partes garantem uma unidade sistemática e trabalham para um mesmo fim, que é “a conservação do todo na ordem estabelecida” (DOZOL, 2013, p.38). A ordem entre universo e natureza é onde se localiza o

homem. Outro aspecto é que a natureza rousseauiana é perfeita, pois determinada por uma entidade suprema e maior, mas é degenerada pelo homem, que a domina, modifica, mutila, e isso ocorre na formação do próprio homem. “Tudo está bem quando sai da mão do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem. [...] Não quer nada da maneira como a natureza o fez, nem mesmo o homem” (ROUSSEAU, 1995, p.7). Mesmo com tal crítica, Rousseau acredita que sem essa degeneração seria ainda pior. “Nossa espécie não quer ser modelada pela metade” (ROUSSEAU, 1995, p.7). A natureza em Rousseau possui três significados: primeiro, o de oposição ao que é social; segundo, o de valor das necessidades espontâneas da criança e do seu processo de liberdade enquanto cresce; terceiro, o de um contínuo contato com um ambiente físico genuíno.

Em termos educativos, as disposições sensíveis do homem estão ativas desde o nascimento, para reagir a determinados estímulos, o que ele denomina “natureza”, a qual é modificável pelos hábitos que são adquiridos. A educação nada mais é do que o hábito de alterar essas disposições de acordo com nossas opiniões. Deste modo, a formação empregada na sociedade moderna faz da natureza humana um interlocutor mudo, pois este é moldado por todos os lados da forma mais bruta e degenerativa imaginável; o homem como a marionete da ação formativa.

Rousseau define a educação em três: a educação da natureza, “o desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos” (ROUSSEAU, 1995, p.8), pela qual não somos responsáveis, mas a qual devemos zelar e cultivar; a educação dos homens, que se aplica ao “uso que nos ensinam a fazer desde desenvolvimento” (ROUSSEAU, 1995, p. 8-9), pela qual somos responsáveis, ao menos por suposição, pois não podemos medir as influências de tudo que cerca a criança; e a educação das coisas, que está na “aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam” (ROUSSEAU, 1995, p.9), a qual depende parcialmente do homem, mestre, para acontecer. E por esse motivo, o filósofo ainda afirma que somos formados por três tipos de mestres, que podemos interpretar como: a natureza, na figura da mãe em primeiro plano e do pai em segundo; o mestre, preceptor, professor, o que irá dar a noção da educação dos homens; e a vida, que é a capacidade de envolvimento social.

A educação rousseauiana tem como objetivo formar o homem pra si mesmo. Para ele, é impossível formar o homem e formar o cidadão ao mesmo tempo. É a constituição deste homem natural que toma “tudo para si mesmo: é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que só se relaciona consigo mesmo ou com o seu semelhante” (ROUSSEAU, 1995, p.11).

Para isso, é preciso que o agir corresponda com o falar, bem como ter clareza, opinião a respeito daquilo em que acredita, além de tornar público e continuar sempre com o mesmo pensamento, ter coerência entre o ato e o pensamento. Rousseau determina que o homem é bom e a sociedade é que tende a corrompê-lo. Esta é a ideia mais conhecida deste autor. Ou seja, a sociedade o forma de maneira a tornar-se um homem civil, fragmentado, não o homem natural, integral que almeja Rousseau.

O homem é principalmente animado, promovido de unidade, de organização e sentido comuns; faz e não faz parte do todo, pois ao mesmo tempo em que se encontra instalado numa ordem universal, é qualitativamente diferente de tudo o que nela existe (DOZOL, 2013, p. 39).

Este homem natural é formado por uma educação que não está oposta à natureza, mas que utiliza o mesmo caminhar orgânico para formá-lo. Assim, podemos afirmar que a formação do homem, para Rousseau, possui dois agentes: um, a natureza; outro, o homem. A primeira com a formação do corpo; o segundo com a formação moral. Eles não caminham dissociados, mas se complementam no objetivo da formação de um homem bem-educado. “O homem bem-educado seria aquele no qual os três tipos de educação ou de mestre convergem, prevalecendo a direção do primeiro mestre – a natureza” (DOZOL, 2013, p.61). Pode-se afirmar que a natureza é a categoria que dá os limites à educação, porém os mestres posteriores a esta são orientados por aquela, impedindo que os cuidados até então dispensados sejam corrompidos, degenerados. Assim, a natureza é quem determina a formação. Formar é conduzir a natureza, ainda imatura, à plenitude. Segundo Dozol (2013), esta categoria denominada formação, em que tudo tende a converter, é nuclear e determinada por fins educativos. Fins estes que são a autoridade e a sedução. Sedução, para Rousseau, é a astúcia do mestre ao educar, guiar a educação do pupilo. “Traduzida por ‘ardis’ ou ‘astúcias’ maquinadas e utilizadas pelo mestre de acordo com as fases de desenvolvimento infantil” (DOZOL, 2013, p. 34). Desta maneira, autoridade e sedução sofrem mudanças, dependendo da etapa de desenvolvimento do homem.

A noção de formação rousseauiana tem de maneira ampla a característica de uma formação para a vida, ligada firmemente ao conceito de natureza. Tem como pré-requisito a infância e suas disposições latentes, que irão ser base para todo o resto do conteúdo formativo. Este

aspecto naturalista acaba por demonstrar que a formação, em determinada etapa de vida, tende a findar, pois o sistema orgânico das disposições latentes da infância estará completamente desenvolvido com a chegada da fase adulta. Sabe-se que as outras educações tendem a zelar pela primeira educação e sua formação primeira, mas se ela está formada, logo parece que as outras chegaram ao mesmo fim.

3.1.3 Kant e a formação da humanidade

Sobre a Pedagogia (1803), obra de Immanuel Kant, é constituída por notas das aulas ministradas por ele entre 1780 e 1786 e compiladas, para publicação, por seu aluno Friedrich Theodor Rink. A obra é composta por três segmentos: introdução; capítulo um, intitulado "Sobre a Educação Física"; e capítulo dois, intitulado "Sobre a Educação Prática." Segundo Severino (2006), a proposta educativa kantiana não pode ser entendida separadamente da sua visão de civilização como um destino de toda a espécie.

Kant se liga a certo naturalismo, herdado de Rousseau, que alimenta sua visão sobre a infância e seus escritos sobre a primeira educação. Acredita na bondade infantil, e assim a educação nessa primeira etapa de vida deve ser exercida de maneira mais livre. O filósofo acentua a contraposição entre natureza e moralidade. A moral em Kant é o fim educativo, por isso sua pedagogia tem como cerne a disciplina e a autoridade.

Para Kant, “o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado com de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução como a formação” (KANT, 1999, p.11). O cuidado, ao qual o filósofo se refere, está diretamente ligado aos pais e a suas precauções ao impedirem que as crianças usem suas forças nocivamente. A disciplina será a reguladora do conteúdo animal do homem, transformará suas disposições à liberdade em conteúdo responsável por sua humanidade. Em outras palavras, é a educação da conduta, a instrumentalização, a qual não é feita por si só, mas em uma direção a ser traçada por outrem. Sendo assim, Kant descreve que “a espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas forças, todas as qualidades naturais, que pertencem a humanidade. Uma geração educa a outra” (KANT, 1999, p.12). Deste modo, a educação é uma ação puramente humana, que tem como função a libertação das forças naturais humanas, a fim de tornar o homem humano. Isso se faz

via uma ação transmissora dos conteúdos da humanidade, provenientes de gerações passadas, para gerações futuras.

A disciplina, para Kant, é o lado negativo da educação; e a instrução, a parte positiva. Estas juntas são equivalentes à formação. A primeira tem a função de tirar o homem de sua selvageria. É por ela que se submete o homem às leis humanas. “No homem, a brutalidade requer polimento por causa de sua inclinação à liberdade” (KANT, 1999, p.14), ou seja, o homem é um selvagem, o qual depende da disciplina para se tornar um civilizado. A segunda equivale também à cultura, a qual, quando nula em um homem, dá-lhe a característica da brutalidade. A falta ou a falha de disciplina e de instrução faz do indivíduo um falso homem. Faz dele também um falso educador, que tenderá a perpetuar a sua má educação, e isso equivale ao oposto em relação a uma boa educação.

Então, “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele” (KANT, 1999, p.15). Esta parece ser a noção formativa kantiana. A noção de que a educação forma aquilo a que ela pretende designá-lo. Com bases humanistas, civilizadas, ou um ser bruto, bárbaro, livre e selvagem. Segundo Kant, a educação é como a arte, em que a prática vai se aperfeiçoando com o passar das gerações, pois elas já têm posse do conhecimento das gerações precedentes. Portanto, a cada geração a educação tenderá a melhorar suas aparelhagens, a fim de pôr as disposições naturais em conformidade com um fim que guie toda a espécie humana. Esta finalidade, para Kant, não pode ser atingida por um homem, e sim unicamente por toda a humanidade.

A educação não deve ser ministrada com o olhar no hoje, mas sim em um estado futuro para a humanidade, um estado melhor, mais desenvolvido e melhor educado segundo sua natureza. “A educação é justamente a fonte do bem neste mundo” (KANT, 1999, p.23). O projeto educativo kantiano é um projeto cosmopolita, baseado no bem geral, em norma, disciplina, instrução e zelo da infância. A educação do homem deve ser disciplinada, impedindo as características animais e selvagens do caráter humano. Caracteriza-se por “domar a selvageria” (KANT, 1999, p.25). Pela instrução, torná-lo culto, ou seja, criarem-se habilidades e capacidades para alcançar os fins almejados. Esta é a parte que não termina em si, mas possui um fim circunstancial. As circunstâncias devem encarregar-se de tornar o homem mais civilizado, tendo como virtude a ação cortês e gentil. A moral, para Kant, determina os fins que sejam aprovados por todos. Para isso, é necessária a educação do pensamento. Essa função educativa é a mais importante oferecida, exclusivamente, pela educação privada.

Kant divide a educação em pública e privada. A primeira baseada nas informações; e a segunda, na formação moral. Porém, ele atribui à educação pública um maior “peso”. “Uma educação pública completa é aquela que reúne, ao mesmo tempo, a instrução e a formação moral. Seu fim consiste em promover uma boa educação privada” (KANT, 1999, p.30). Assim, acaba definindo a obrigação de uma formação para a cidadania. “A educação pública parece mais vantajosa que a doméstica, não somente em relação à habilidade, mas também com respeito ao verdadeiro caráter do cidadão” (Kant, 1999, p.32).

E ainda determina um fim para a ação educativa:

Quanto tempo deve durar uma educação?

Até o momento em que a natureza determinou que o homem se governe a si mesmo; ou até que nele se desenvolva o instinto sexual; até que ele possa se tornar pai e seja obrigado, por sua vez, a educar: até aproximadamente a idade de dezesseis anos. (KANT, 1999. p.32)

Ou seja, para Kant, a tarefa da educação regular deve ser posta apenas àqueles que não possuam, em si, a tarefa de também educar. Para os que já se governam, caberá outro tipo de instrução, como a de “expedientes culturais” (KANT, 1999, p.32), especialização, ou disciplinas especiais. Já para os que não se governam, a educação regular divide-se em física e prática. A física é aquela que se assemelha a dos animais, que está baseada no cuidado da vida corporal. A prática ou moral é aquela que constrói a cultura, para que o homem possa viver como um ser livre, tendo em vista a personalidade, baseando-se em ser social. Isso para que este sabia o seu verdadeiro valor. O modelo educativo kantiano baseia-se em uma estrutura constituída por: cultura escolástica, mecânica, que irá formar habilidades específicas da mente; didática, entendida como informação; a formação pragmática, que tem como referência a prudência, presente na relação entre indivíduos; e a cultura moral, que tem em vista a moralidade como propriedade interior moderada.

A noção de formação, para Kant, está associada à construção de um indivíduo moralmente responsável, que priorize o valor de sua natureza, sabendo agir no mundo com uma razão moderada e benfeitora. A educação kantiana é determinada por uma finalidade clara: a capacidade da ação de educar. Quando o homem deixa de ser educado regularmente, isto é, tem a capacidade de autogerir suas ações sem

interferências de outro, logo adquire habilidade de educar. Mesmo instruído durante sua vida, o homem kantiano é reflexo de sua educação primária, que é a educação plena idealizada por Kant.

Para Severino (2006), Jean Jacques Rousseau e Immanuel Kant são os representantes mais significativos na construção da pedagogia moderna, ao levar em conta que a pedagogia tem, na concepção de formação, a noção de uma condição natural do homem como um ser social. A filosofia moderna entende o indivíduo como parte integrante de um corpo social, que tem como requisitos “consciência, liberdade moral, perfeição humana, vontade livre” (SEVERINO, 2006, p.626), os quais só possuem peso quando o indivíduo é inserido na estrutura social. E Herbart, no início do século XIX, começa a transição do pensamento pedagógico moderno ao contemporâneo, influenciado pelas filosofias de Kant e Leibniz. Herbart toma a pedagogia como ciência, e vê no homem a dissolução das capacidades inatas.

3.1.4 Herbart e a instrução educativa: a pluralidade da criança e a formação integral do caráter moral

O realista Johann Friedrich Herbart constitui sua obra *Pedagogia Geral* (1806) elaborando um sistema filosófico com fundamentos realistas. Foi influenciado tanto pelo pensamento de Kant, no que diz respeito ao criticismo e ao dualismo entre fenômeno e número; quanto pelo de Leibniz, no que se refere à variação de realidades objetivas e mutáveis em que o conhecimento interage. Com Herbart, a pedagogia assume a categoria de “ciência”. Uma concepção de ciência filosófica, além de uma constituição humanista. Ele “foi o primeiro a utilizar com uma lógica implacável os métodos do cálculo infinitesimal moderno para resolver problemas da pesquisa filosófica” (HILGENHEGER, 2010. p.12).

A Pedagogia herbartiana desenvolve-se como ciência. Possui uma força de pensamento, ou força de vontade. “A força de vontade e a consonância do comportamento são vistas como fenômenos que se explicam pela estabilidade das estruturas cognitivas” (HILGENHEGER, 2010. p. 20). Esta força de pensamento é a atividade que o filósofo designa ao educador, o qual deve fazer uso dela refletindo sobre os conceitos que são próprios de sua ciência. “Do educador exige ciência e capacidade intelectual. Ainda que para outros a ciência seja um óculos, para mim corresponde ao olhar, o melhor que os homens possuem para observar as questões que lhes dizem respeito” (HERBART, 2003, p.14).

Então a pedagogia, para Herbart, é a ciência do governo da criança, com fundamentos psicológicos e éticos, que dão a estrutura dos meios e fins educativos.

O governo das crianças tem por objetivo tornar a natureza humana moralizada, esta natureza que se configura como vontade, capacitando-a para se autogerir. Deste modo, o “governo” tem como significado a capacidade de evitar prejuízos à criança e aos demais, evitando o conflito, que mais tarde tenderá a se tornar um conflito social. Esse governo é exercido por duas formas que agem juntas: a autoridade e o amor. Segundo Herbart, estes são “os melhores meios para manter o efeito de submissão inicial da criança, tanto quanto exige posterior disciplina” (HERBART, 2003, p. 36). A autoridade é o que faz dobrar o espírito, “esta supremacia como se sabe não se pode reduzir a regulamentos, tem de existir por si, independentemente da educação” (HERBART, 2003, p.34). O amor, o mais importante para a verdadeira educação, “baseia-se na harmonia dos sentidos e dos hábitos” (HERBART, 2003, p.35). Deste modo, o governo, ao seguir as premissas da autoridade e do amor, encaminha a um ensino verdadeiro, tendo, assim, um sentido formativo amplo, partindo do interesse e da pluralidade da criança.

Esta pluralidade demonstra a constituição plástica da criança, que está ligada à alternância da concentração e reflexão, que necessita de ordem. Esta se dá por um método que torne os conteúdos das experiências e suas associações mais claras, de acordo com as seguintes etapas: decomposição dos objetos em elementos para o estudo; associações, como a relação dos objetos com outros conhecidos; sistema e orientação para uma conexão científica; e o método que aplica tudo por meio do exercício. Essas etapas são os princípios que irão constituir os graus formais da educação.

Herbart tem como objetivo final da atividade escolar a formação do jovem pela aquisição de uma cultura moral, a qual realiza o ensino e também influencia na formação do caráter do homem independente no futuro. “Educação moral não é uma parte que se possa separar da educação integral, mas que se encontra numa relação necessária e extremamente complexa com os restantes problemas da educação” (HERBART, 2003, p.45). O objetivo final da pedagogia de Herbart é a formação do homem em uma totalidade harmônica, como uma pessoa responsável. Segundo Hilgenherger (2010), a Pedagogia Geral de Herbart caracteriza-se, em resumo, por traços do ensino para atingir os fins da formação do caráter.

3.1.5 A leitura de Dewey sobre a tradição moderna

Dewey é o primeiro a demonstrar admiração por esses autores em certos aspectos. Em *Democracia e Educação* (1916), Dewey cita Herbart, no capítulo seis, “A educação conservadora e a educação progressista”, ao tratar da educação como ferramenta da formação. Segundo Dewey, Herbart vislumbra a educação “como instrução tomada estritamente literal: é a edificação feita, de fora para dentro, no espírito”. (DEWEY, 1959, p. 75). Do mesmo modo ele cita Rousseau, no capítulo sete, “A concepção democrática da educação”, ao tratar do ideal individualista do século XVIII. Caracteriza-se a educação de acordo com a natureza, segundo Rousseau, como um “método de instruir e disciplinar” (DEWEY, 1959, p.98). Da mesma maneira referência Kant, no capítulo vinte e seis, “Teorias da Moral”, quando descreve que a moral verdadeiramente importante não é somente o que o homem tem na consciência, mas principalmente suas ações, ou seja, “aquilo que ele faz” (DEWEY, 1959, p. 383).

Segundo Dewey, a educação para Rousseau nada mais é que um desenvolvimento natural, o qual favorece um método de disciplina. Não é uma imposição exterior. Afirmar que tais ideias se explicam com eficiência, quando se refere aos seguintes fatores: o desenvolvimento educativo, que envolve a estrutura inata do indivíduo e sua atividade de funcionamento; a utilidade das atividades dos organismos pelo influxo de outros indivíduos; e a ação mútua e direta entre os órgãos e o ambiente. Como consequência destas proposições, a educação é inata e leva em consideração a atividade natural dos órgãos como fator principal para torná-la harmônica e cooperativa.

A crítica está na ideia de que a natureza rousseauiana contraponha-se à organização social, levando assim, ao extremo, a noção de que “os dotes inatos ou originários são por ele considerados como não sociais ou mesmo antissociais” (DEWEY, 1959, p.98). Para Dewey, essa exposição não passa de uma máscara transparente, um impulso, para a concepção de uma sociedade em que o ideal é a humanidade, “um cosmopolitismo” (DEWEY, 1959, p.98). A real defesa de Rousseau, segundo Dewey, era a perfeição do homem e, consequentemente, da organização social, na qual “o indivíduo emancipado deveria converter-se em um órgão e fator de uma sociedade compreensiva e progressiva” (DEWEY, 1959, p.99). A plena expansão da natureza rousseauiana nada mais é, para o filósofo norte-americano, que a substituição da ordem social corrupta por outra, que regesse melhor a humanidade.

Da mesma forma, Dewey menciona Kant, quando se refere ao ideal individualista cosmopolita, sobre a definição de educação como “o processo pelo qual o homem se torna homem” (DEWEY, 1959, p.102). Para Dewey, é no século XVIII que podemos identificar a concepção de um desenvolvimento da personalidade individual, particular, com propósitos e fins para a humanidade; bem como a ideia de progresso baseada na concepção de que a boa vontade é obtida como o único bem moral. A vontade é algo completo em si e independe das mudanças efetúáveis no mundo pela ação. John Dewey expõe que a filosofia pedagógica do século XVIII “foi altamente individualista na forma, mas esta forma era inspirada por um nobre e generoso ideal social” (DEWEY, 1959, p.103-104). Ideal este que abarcou a organização de uma humanidade e concebeu um aperfeiçoamento, mesmo que indefinido, para o gênero humano.

Dewey, além disso, denuncia as ideias de Herbart, declarando-as como a teoria da educação que tem na formação uma concepção fixa. Demonstra sua opinião a esta educação que “não é um processo de desdobramento das qualidades internas nem aperfeiçoamento de faculdades do espírito” (DEWEY, 1959, p.75). Conceitua-a como uma educação técnica para uma atuação exterior. Afirma que o erro de Herbart “reside em não tomar em conta a existência em um ser vivo de funções ativas e especiais que se desenvolvem pela redireção e combinação em que entram quando se põem em contato ativo com o seu ambiente” (DEWEY, 1959, p.77). Ainda assim, enfatiza os méritos de Herbart ao retirar o ensino da tarefa rotineira e casual, para trazê-lo a um método consciente. Para Dewey, Herbart apresenta o problema com os métodos e os materiais de estudo, ou seja, o método deveria cuidar da forma como apresentava o material de ensino, para assegurar uma conveniente ligação entre o que foi passado, o velho, e o que virá, o novo. Assim, Herbart terminou com a noção de faculdades inatas, mas, em contrapartida, deu atenção ao material concreto do ensino, ou seja, ao conteúdo. Segundo Dewey, “Herbart indubitavelmente exerceu influência maior, do que qualquer outro filósofo de educação, no trazer a debate os problemas relacionados com o objeto e as matérias de estudo” (DEWEY, 1959, p.77). Assim, Herbart via a formação baseada unicamente na concepção do caráter⁹, a personalidade mental e moral. Mas, para o filósofo

⁹ A palavra “caráter” (character) tem um sentido técnico que para Dewey diferente do que é tratado por Herbart. Para Herbart, o “caráter” tem

estadunidense, a formação é a formação das capacidades inatas. Ela se efetua “por meio dessas atividades. É um processo de reconstrução, de reorganização” (DEWEY, 1959, p.78). Dewey discorda de Herbart, concebendo a formação como uma reconstrução e reorganização das capacidades inatas, não apenas como construção de um caráter, uma personalidade. Neste sentido, o “caráter”, para Dewey, é um composto que forma a qualidade individual de alguém, em seu aspecto moral, mas também emocional, cognitivo e estético. Depois de *Democracia e Educação* (1916), Dewey faz uma profunda discussão sobre esta noção de “caráter”, em *Natureza Humana e Conduta* (1922).

Portanto, a pedagogia moderna foi em geral a grande responsável por uma visão formativa do homem desde sua tenra idade. Todos os autores aqui tratados demonstram que a criança é o solo fértil para a aplicação de uma educação que visa à formação do homem. Isso a partir do pressuposto conceitual de um “homem ideal”, que se refletirá em um mundo mais justo, menos corrupto e mais ético. Denota-se, em certa medida, que o desenvolvimento do homem configura seu término com a formação biológica do mesmo. Em outras palavras, a formação do indivíduo teria fim com seu amadurecimento fisiológico. Com isso, tais autores percebem, na ação pedagógica, a possibilidade de uma construção humana mais coerente e responsável, para mudança do meio social. E por esse motivo o verbo “formar” constitui-se, no campo educativo, em um ideal de homem e de mundo.

3.2 CARACTERIZAÇÕES DE UMA NOÇÃO GERAL DE FORMAÇÃO NO CAMPO CONTEMPORÂNEO

Segundo Russell (2002), o final do século XIX marca um desdobramento de novos acontecimentos, que fomentaram um novo clima intelectual, fazendo com que a maneira de viver se modificasse. Fez-se, através da capacidade técnica, a vida muito mais complexa. Outro aspecto que marcou esta transição foi a ruptura entre os objetos artísticos e os objetos científicos. “O estilo de vida científico, com seus laboratórios e experimentos, parecia sufocar o espírito de liberdade e aventura que o artista exigia” (RUSSELL, 2002, p.413). Do mesmo modo, ocorreram divergências entre ciência e filosofia. A cientifização do século XIX

principalmente um sentido moral. Para Dewey, este termo define todo conjunto de hábitos próprios de uma pessoa.

mostra que “os vastos progressos conseguidos pela ciência e pela tecnologia fizeram parecer plausíveis a ideia de que a solução de todos os problemas já estava bem perto” (RUSSELL, 2002, p.414).

O século XIX foi o século da mudança mundial mais profunda, e dentro desta mudança altera-se a concepção de homem. Ele não está mais ligado a uma constituição divina, mas sim a uma ideia de natureza humana, que possui uma consciência psíquica e tem ação direta em suas ações. O homem contemporâneo é fruto da ciência e da filosofia da ciência.

Tais mudanças alteraram a concepção educacional deste período. O pensamento pedagógico contemporâneo, entre os séculos XIX e XX, baseia-se na fundação da pedagogia científica e experimental. Dewey foi, neste período, o filósofo que se preocupou com a educação, tendo como marco a sua obra *Democracia e Educação* (1916). Esta prioriza uma concepção educativa pautada não mais em uma formação fixa do homem para uma ação e função social, mas sim em uma educação que possui como resultado a continuidade do crescimento.

Dewey mostra uma forte contribuição para um novo entendimento à noção de formação para a pedagogia do século XX. Um filósofo orgânico, que traz consigo um novo modelo pedagógico, influenciado pelas ciências naturais e pela concepção pragmática. A teoria filosófica deweyana é focada em uma noção de experiência, que desenvolve uma interação entre sujeito e natureza ativa, sendo capaz de transformar ambos, mas não lhes impondo fim; ao contrário, propondo-lhes uma preceptiva constante.

Assim, o homem deweyano é caracterizado pela construção de um método de pensamento na criação de uma inteligência ativa e criativa. Tem domínio da sua experiência, quando utiliza de um uso lógico do pensamento. Isso não significa uma propriedade de algo chamado intelecto ou razão, separado da natureza, é “um modo de ação externa dirigida” (AMARAL, 1990, p. 62), entendido como método do pensamento reflexivo. Os sentidos, a imaginação e a arte são também considerados, para o crescimento, ferramentas da experiência que irá operar um desenvolvimento inteligente, orgânico e criativo. Neste modelo filosófico educativo, Dewey desenvolve sua noção democrática, que é a mais avançada associação entre os indivíduos, sendo constantemente reconstruída por meio da educação. Por estes motivos, John Dewey desenvolve um argumento interpretando o termo “formar” de maneira dista da visão pedagógica moderna. O “formar”, para a teoria educacional deweyana, ocorre por meio de um contínuo exercício, sem determinar uma finitude dura e terminal.

O projeto educativo deweyano sofre ásperas críticas, que vão desde o esvaziamento dos valores formativos à valorização excessiva das atividades experimentais. Recebeu o rótulo de “utópica” por entenderem a noção de escola como um território neutro da sociedade, como uma espécie de laboratório que teria a educação *in vitro*. Ademais, compreenderam o experimento como senha para a progressiva democratização; porém, ao revisitar a filosofia deweyana, nota-se sua contribuição para a educação superior, em especial nas críticas feitas a esta.

Os críticos da filosofia da educação de Dewey deixaram de observar alguns detalhes importantes nela. No que se refere a sua relação com o pragmatismo, Dewey vai para além da noção de teoria e prática, ultrapassa o fazer pedagógico como centralidade na ação educativa. A influência pragmática está na origem da ideia de aquisição do conhecimento, na articulação do método educativo pautado na investigação, no interesse, como ainda na disciplina mental por meio da aplicação de um método educativo do pensamento. Existe, na filosofia da educação de John Dewey, uma concepção contínua entre experiências, assim como a relação com a pesquisa das ciências experimentais para a aquisição de soluções aos problemas pedagógicos. Esquece-se de destacar a influência das ciências naturais. Percebe-se que por ela a educação deweyana tem seu fundamento mais orgânico, além de ser o método através do qual a educação desenvolve uma continuidade no processo de crescimento dos indivíduos. O método das ciências naturais se faz útil à educação com base em uma concepção de organicidade de pensamento, capaz de aplicar a construção de hábitos que se modificam constantemente.

A educação, segundo John Dewey, assume um papel importante ao campo social e, conseqüentemente, político. A noção política é consequência do ato educativo, não uma mera preocupação do filósofo – trata-se da formação da ação do indivíduo, a qual se denomina democracia. Portanto, a democracia é uma maneira de se viver em sociedade. Um modelo social que tem como ideal a constante mudança, resultando no desenvolvimento infundável do sujeito. A ele oportuniza-se um crescimento com bases em uma mentalidade científica e colaborativa, o qual tem como meta mais crescimento.

John Dewey “cria uma filosofia que reconhece a origem, o lugar e a função da mente na natureza” (AMARAL, 1990, p.25). Abandona a ideia dicotômica entre “conhecimento e crenças, pensamento e ação, método e matéria, fatos e valores, ciência e filosofia” (AMARAL, 1990. P 25). Constitui um homem livre, que conhece cada vez mais, porque

reconhece o mundo em que vive devido a sua inteligência, a qual é o objetivo do crescimento.

3.3 COMO A TEORIA DO CRESCIMENTO DE DEWEY SATISFAZ AS EXIGÊNCIAS DA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO

Portanto, ao desenvolver a noção de crescimento, Dewey também desenvolve uma noção que satisfaz uma concepção formativa. Possibilita, assim, uma análise das demais teorias da educação, vislumbrando um ideal educativo que não seja estático e que aconteça durante toda a existência do indivíduo. Oferece, ainda, ferramentas para agir perante o meio social, com o objetivo de desenvolver uma aprendizagem mais significativa e autônoma. Determina, portanto, o crescimento como um valor social. Então, os critérios deweyanos de formação são: o processo educativo como uma aprendizagem para toda a vida; o desenvolvimento no indivíduo em um método autônomo para a aprendizagem (aprender a aprender); e a aprendizagem agora como sinonímia de crescimento, denotando um valor social.

3.3.1 A aprendizagem para toda a vida

A educação nada mais é que o fenômeno direto de reconstrução da vida. Esta se caracteriza pela força ora de constância ora de resistência, que se renova, mesmo ao parecer que está destruída. Envolve conflito do organismo com o meio. Para Dewey, nem a morte interrompe a vida; quando um indivíduo se vai, a vida de outros continua, cada vez mais complexa. Os seres vivos são capazes de se readaptarem, fazendo com que se perpetuem. A vida social em nada se diferencia da vida animal. Ambas possuem os mesmos mecanismos de preservação e adaptação ao meio. A vida social se perpetua tendo como ferramenta a educação, e é por meio dela que se constitui a transmissão, através da comunicação, e a renovação social, através do crescimento.

Pode-se identificar, em Dewey, que os fins da vida se relacionam com o processo de viver. Por isso, os resultados da educação são relacionados com os processos e funções da vida. A educação é permanente. Seu resultado se transforma em processo, e no processo reside novo resultado, definindo bem a concepção da aprendizagem deweyana. Assim, o crescimento é expansivo, não linear, como os ramos de uma árvore, ou a diversificação da linguagem, as espécies. A evolução

é a árvore da linguagem das experiências individuais compartilhadas. O troco é a experiência primeira; e os galhos e ramos são as variações ocorridas durante o processo do viver, por meio da comunicação e da reorganização e reordenação individual. Do mesmo modo que a árvore não deixa de abrir ramos, o crescimento também não para, só expande-se em mais crescimento.

A educação deweyana não é entendida como “preparação, que se localiza entre este ou aquele período de vida” (TEIXEIRA, 2010, p. 39). Mas, devido à condição de imaturidade presente em menor ou maior grau – não importa se seja criança, jovem, adulto ou idoso –, todos são capazes de participar ou participam do caráter educativo disponibilizado pela experiência. Neste sentido, o que se pode ter são graus de educabilidade devido aos critérios do crescimento, dependência e plasticidade, que dão a potencialidade imatura do indivíduo. Como exemplo: a criança poderá aprender com mais rapidez e destreza devido ao baixo nível de experiências acumuladas, consequentemente terá maior imaturidade segundo seus critérios observáveis de dependência e de plasticidade. Por outro lado, o idoso terá maior número de experiências vividas e comunicadas, terá assim menor imaturidade, devido a seu nível menor de plasticidade, tornando-se mais restrito à aprendizagem. Porém, em ambos, o objetivo é que educação se subordine à própria educação, para que haja um prolongamento da imaturidade. É desejável exercitar uma imaturidade potencial e ativa. Dewey já havia se referido a isso, em *Como Pensamos* (1910), quando afirmou que o pensamento reflexivo propõe atitudes de “prolongamento da dúvida” (que por sinal tem sua raiz nos artigos de Peirce). É no capítulo quatro de *Democracia e Educação* (1916) que John Dewey menciona o adulto ensaiando a atitude aprendente e curiosa da criança.

Portanto, a educação tem como conceitos equivalentes: a vida e a experiência. Assim, o objetivo da educação é habilitar o indivíduo a mais educação, continuamente. Então, ocorre o crescimento contínuo de hábitos inteligentes capazes de promover a mudança como um ideal social. Isso para promover a constante ideia de vida e seu sinônimo, a educação.

3.3.2 A noção de que aprender a aprender denota autonomia

De acordo com Dewey, a necessidade do homem de aprender se dá para utilizar seu grande número de tendências instintivas. Em alguns casos, o corpo aprende por si, como é o caso dos instintos dos sentidos.

Mesmo eles precisam ser ensinados, para que não desenvolvam apenas tarefas mecânicas. Os sentidos têm de ser ensinados a fazer diversas combinações para que o indivíduo possa utilizar deles com destreza e aperfeiçoamento. Isso ocorre diferentemente dos animais, que horas depois de nascer são capazes de coordenar seus sentidos. Isto se dá porque o animal possui um aparelho inato relativamente programado. “Ao passo que a criança tem a vantagem da multidão de reações instintivas feitas em tentativas sem fim e da experiência obtida com isto” (DEWEY, 1959, p.48). A prática de aprender não é algo que se nasce sabendo fazer. Aprende-se, e se permite que o indivíduo seja capaz de aprender a variar as maneiras de usar a mesma experiência. Obriga-o a fazer combinações de acordo com as circunstâncias a que é submetido. Em suma, “aprendemos um ato e desenvolvemos métodos bons para outras situações” (DEWEY, 1959, p.48). Esse fator possibilita o contínuo progresso das habilidades latentes dos sujeitos.

Aprender nada mais é do que um hábito inteligente, o qual significa instruir-se a fazer combinações variadas, isto é, “Aprender a Aprender”. Tal expressão é utilizada pela pedagogia contemporânea como uma capacidade puramente prática, não identificando suas sutilezas quando cunhada por Dewey, no quarto capítulo de seu livro, em 1916. Deste modo, quanto mais aprendemos a aprender, ou seja, quanto mais variadas combinações fizermos com os hábitos, os quais adquirimos durante o processo educativo, mais continuidade terão a experiência, o crescimento, o aprendizado e os novos hábitos. Estes só serão subordinados a eles mesmos, ou seja, experiência gera experiência, crescimento gera crescimento, hábitos geram hábitos. Eles estão ligados ao critério do “aprender a aprender”, por isso a educação é, para Dewey, responsável por assegurar esta continuidade, através da orientação das capacidades da noção permanente do desenvolvimento.

Aprender é, também, sinônimo de autonomia. Aprende-se por meio de um método de desenvolvimento do pensamento inteligente, ou hábitos inteligentes. A aprendizagem se torna consciente e, com isso, o indivíduo compreende que basta a experiência ser significativa para produzir uma inquietação. A partir da formulação consciente da inquietação, adquirirá interesses e objetivos. O indivíduo está pronto para, sozinho, desenvolver formas que solucionarão problemas em sua vida. E quanto mais variadas as maneiras de solucionar, maior será o seu desenvolvimento posterior, fazendo dele um ser autônomo para aplicar seu aprendizado durante a vida e para modificar constantemente as circunstâncias. Assim, a capacidade de aprender é o grande valor do crescimento. Valor que está ligado à capacidade do aumento da ação

democrática. Aprender significa ser capaz de atuar no mundo com mais confiança e colaboração. É desenvolver a capacidade de comunicar-se e de ampliar a experiência, com o objetivo ininterrupto do crescimento.

O crescimento, em sua primeira instância, o fim, do qual a democracia é o meio. Ele é base para uma sociedade que se constitui de várias associações humanas que se ligam com interesses compartilhados. Elas têm, em seus membros, os responsáveis por desenvolver experiências e comunicá-las, de maneira contínua, entre eles e as demais associações. Promovem, dessa forma, a aprendizagem variada e o progresso contínuo.

A democracia, em Dewey, é o desejo de aprender a aprender. Tem como objetivo o contínuo crescimento e, com isso, a constituição da mudança que marca o conceito de democracia. “O critério do valor da educação está na extensão em que ela suscita o desejo de desenvolvimento contínuo e proporciona meios para esses desejos” (DEWEY, 1959, p.57). Pode-se afirmar que a filosofia da educação de John Dewey tem no crescimento uma noção que satisfaz a noção de formação. Não uma noção que equivale a um fim para um determinado objetivo, mas um fim que se torna objetivo, pois a continuidade do desenvolvimento é a verdadeira ideia de formação na teoria pedagógica deweyana.

CONCLUSÃO

Esta dissertação demonstra que a filosofia da educação de John Dewey favorece a noção de formação no campo educativo, por meio da sua teoria do crescimento. Filosofia que merece ser novamente estudada pelo campo educacional, pois traz consigo uma visão da educação como uma ferramenta social de renovação e transformação da vida. A educação deweyana tem no conceito de crescimento o resultado da ação pedagógica e da ação educativa que se perpetua por toda a vida. É a capacidade humana, interna e externa, para aprimorar seu conteúdo inato e social. É pelo crescimento que o homem transforma o meio em que vive, para sobreviver. Por meio dele que o indivíduo se adapta a conviver em associação humana. Produz nele e nela a capacidade de mudar constantemente. Essa disposição para a ação contínua da mudança é a democracia, a qual torna-se o resultado constante do crescimento, que na filosofia da educação de John Dewey satisfaz uma noção de formação, pois possui em si um valor intrínseco a sua concepção e um compromisso com a conduta humana. A mudança, responsável pela ação democrática, segundo Dewey, estabelece uma nova concepção educativa quando não reforça a ideia de um ideal, e sim atribui um valor ativo e mutável à educação.

Assim, a formação para Dewey não é fixa, modelada de fora para dentro. Não é carimbo de capacidades e habilidades através da imposição moral externa. A formação pelo crescimento deweyano é maleável, transmutável, reordenável. É o exercício das capacidades latentes do ser humano, o qual é reorganizado segundo sua capacidade inata do hábito de pensar, bem como aprimorado por meio de um contínuo método de reflexão sobre a experiência. Em suma, John Dewey não vê o homem como um produto do meio, e sim o homem e o meio como produtos do homem, além de perceber uma relação cooperativa entre ambos.

John Dewey, é fruto de uma concepção filosófica, entusiasmada pelas concepções e rupturas modernas. Admirador da filosofia e estudioso da sua tradição. O filósofo norte-americano não deixou de lembrá-nos da importante contribuição a educação desde que foram citados brevemente e superficialmente, nesta pesquisa (Rousseau, Kant, Herbert). Dewey,

assim como outros filósofos¹⁰ identificam a formação do homem, como uma capacidade moldável, perpétua e transformadora. É nesta perspectiva que linha de pesquisa em Filosofia da Educação¹¹, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, mesmo na polifonia de vozes, tem em convergido suas pesquisas aos estudos de autores que contribuam para o entendimento de uma nova característica para a formação e consequentemente para a ação educativa. E dentre os autores pesquisados o autor vem a contribuir, com seu pensamento naturalista empirista, intitulando tal capacidade como o crescimento.

Esta pesquisa demonstra que Dewey, mesmo não utilizando o termo “formação” para designar um resultado a sua educação, acaba utilizando o crescimento como resultado, mesmo que mutável. Desenvolve uma teoria que possibilita observar as demais teorias da formação com um olhar mais crítico ao termo. Apresenta três critérios de análise: a formação deve entender que a educação possui aprendizagem para toda a vida; a aprendizagem precisa desenvolver o processo de autonomia por meio do ‘aprender a aprender’; e o aprender é o grande valor do crescimento.

Conclui-se que a noção de formação que nasce com a pedagogia moderna e estende-se à ação pedagógica até a atualidade é a concepção oposta à vislumbrada por Dewey. A pedagogia moderna deixa-nos um legado de pensamento formativo findável.

Dewey é o primeiro filósofo naturalista a desenvolver uma teoria da formação tendo como base o crescimento. Neste, a conduta humana não é desenvolvida unicamente pela moral, mas pela criação de hábitos capazes de transformá-la. Por isso, seu valor formativo tem em si o próprio valor, não possui fim. Concluir, modelar, moralizar o homem seguindo um ideal definitivo: é isso que se tenta fazer a todo tempo. Quando iniciamos um jovem no processo de ensino-aprendizagem, modela-se a sua conduta, tendo como referência um ideal externo ao seu desenvolvimento. Diferentemente a isso, o fim educativo de John Dewey objetiva um desenvolvimento da conduta por um processo contínuo de educação. O jovem não precisa de um fator externo que o forme, tudo que ele precisa para desenvolver-se está nele desde seu nascimento. A

¹⁰ Podemos citar como exemplo, Friedrich Nietzsche. Para maiores informações sobre, pesquisar na obra: WEBER, José Fernandes. **Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche**. EDUE. Londrina, 2011.

¹¹ Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia da Educação e Arte –GRAFIA (UFSC).

educação, neste sentido, tem como função coordenar e auxiliar a busca de um método capaz de tornar o desenvolvimento de suas capacidades um fator interminável, demonstrando que o resultado educativo é a constante busca por mais crescimento.

A teoria do crescimento aqui defendida contribui para a pedagogia com uma visão formativa diferente daquela que idealiza um homem. Dewey não possui um ideal de homem, mas possui um valor intrínseco a ele, que favorece a constituição de uma ação humana, que determina uma constante mudança. Tem como base a criação de hábitos mais inteligentes. Prioriza o uso do pensamento como ferramenta de aprendizado mediante a experiência. Toma a imaturidade humana como potência ao aprendizado. Gera um valor que resulta em mais aprender. Uma educação para toda a vida, e este valor é o que denomina “crescimento”.

O acesso à filosofia deweyana e à sua teoria formativa aliada ao crescimento possibilita que a pedagogia redirecione um novo olhar ao fim educacional. A proposta desta dissertação é trazer ao campo pedagógico uma visão que favoreça uma educação ao tempo em que verdadeiramente está. Já que a sociedade contemporânea possui um ritmo acelerado de mudança, a educação, neste caso a instituição formal educativa, não pode caminhar de maneira igualitária. Nota-se que ainda se prioriza um homem ideal, porém a sociedade não mais necessita desse humano fixo. O homem deve ser educado para que, junto com o meio, o qual ele modifica, transforme-se constantemente. A filosofia de John Dewey é a primeira a demonstrar que é possível um novo modelo educacional, que priorize o aspecto natural do homem e desenvolva nele a capacidade lógica de pensar o mundo e agir nele.

Portanto, este trabalho, além de defender a sua problemática de pesquisa, tem por intuito despertar, nos demais interessados, a inquietação capaz de originar uma nova e mais articulada proposta de pesquisa e de ação ao meio educativo. Outras propostas podem ser tomadas ao encontro da concepção formativa desenvolvida por Dewey. Uma delas é pensar como o conceito de crescimento deweyano possui ligação direta com o ato de comunicar. Ato este que é o centro da ação pedagógica, em que se desenvolve a capacidade de pensar, tomando como fundamento a experiência individual e social desenvolvida pelas associações humanas e seus membros.

Esta dissertação pode ser a primeira abordagem de uma variada e ampla possibilidade de pesquisa para a educação, em que a filosofia Deweyana possa ser o cerne de um novo pensamento formativo. Tem a proposta de uma nova ação formativa, que possibilita a investigação e a

atuação de uma educação mais eficiente ao seu tempo. Vislumbra a ideia de “formação” se tornar o meio, e não o fim do homem.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nazaré de C. Pacheco. **Dewey: Filosofia e Experiência Democrática**. Ed. Universidade de São Paulo. Perspectiva, v.220. 1990.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. [Trad.] Rosaura Eichenberg.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras. 1999. [Trad.] Nilton Moulin.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. [Trad.] Álvaro Lorencini.

COMENIUS, Iohannes Amos. **Didática Magna**. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CUNHA, Marcus Vinicius (apresentação e comentários). **Democracia e Educação: capítulos essenciais**. São Paulo: Ática, 2007.

CUNHA, Marcus Vinicius. **John Dewey: Uma filosofia para educadores em sala de aula**. Ed. 6^a. Vozes. Petropolis, RJ, 2011.

DESMOND, Adrian. Huxley: from devil's disciple to evolution's high priest. Basic Books. 1999.

DEWEY, John. **Arte e Experiência**. São Paulo : Martins Fontes, 2010. [trad.] Vera Ribeiro.

_____. (1910). **Como Pensamos**. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1933. [trad.] Godofredo Rangel.

_____. **Democracy and Education**. The Middle Works, 1899-1924. Vol.9 .Sid Hook. 2008.

_____. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. [trad.] Godofredo Rangel e Anísio Teixeira.

_____. **Experiência e Educação**. Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes, 2010. [trad.] Renata Gaspar.

_____. **Experiência e Natureza**. São Paulo: Abril, 1974. [trad.] Pablo Rubén Mariconta.

_____. **The influence of Darwin on philosophy and other essays**. New York: Prometheus Books. 1997.

DEWEY, Jane M. Biography of John Dewey. In: **The Philosophy of John Dewey**, Evanston: Northwestern University Press, 1939)

DOZOL, Marlene de Souza. **Da figura do mestre**. Campinas, São Paulo: Autores Associados: São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

GARRISON, Jim. **Reconstructing Democracy, Recontextualizing Dewey**. Albany: Albany: State University of New York Press. 2008.

GASPARIN, João Luís. **Comênio**: A emergência da modernidade na educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **O que é pragmatismo**. São Paulo : Brasiliense, 2007.

GOULD, Stephen Jay. **Darwin e os grandes enigmas da vida**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HERBART, Johan Friedrich. **Pedagogia Geral**. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. 2003.

HICKMAN, Larry. Evolutionary Naturalism, Logic and Lifelong Learning: Therre Key to Dewey's Philosophy of Education. In: **Reconstructing Democracy, Recontextalizing Dewey**. Albany: Albany: State University of New York Press. 2008.

HILGENHERGER, Norbet. **Johann Herbart**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). [trad.] José Eustáquio Romão.

HOZ, Victor Garcia (org.) **Dicionário de pedagogia labor**. 2ª ed. Barcelona, Espanha: Labor, 1970.

JAMES, William; VEBLEN, Thorstein. **Experiência e Natureza**. São Paulo (SP): Abril Cultural, 1974. (Os pensadores)

JAMES, William; DEWEY, John; VEBLEN, Thorstein. **Pragmatismo: textos selecionados**. São Paulo (SP): Abril Cultural, 1974. (Os pensadores)

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999. [Trad.] Francisco Cock.

LOPES, Marco Antônio. **Uma Ideia do Antigo Regime**. In: Dossiê: A Justiça no Antigo Regime. Revista Texto de História. vol.11. N,1/2. 2003. p. 129-14. [Consulta a 28/07/2014]. Disponível em URL <http://seer.bce.unb.br/index.php/textos/article/viewFile/5924/4900>. INSS: 000-000.

LYONS, Sherrie. L. **Thomas Henry Huxley: The Evolution of a Scientist**. Prometheus Books. 1999.

MATOS, José Claudio Morelli. **Uma concepção darwiniana da filosofia de Dewey**. Revista Brasileira de Educação, vol.1, nº.43, abril, 2010. pp. 189 -191.

NASCIMENTO, Edna Maria M. **Pragmatismo: Uma filosofia da ação**. Revista Redescrições. 2011. p. 42-57.

OZMON, Howard A.; CRAVER, Samuel M. **Fundamentos Filosóficos da Educação**. 6 ed. São Paulo: Artmed, 2004.

PEIRCE, Charles S. **How to Make Our Ideas Clear**. Harvard: Collected Papers. vol.5. 1974. b.

_____. **The Fixation of Belief**. Harvard: Collected Papers. vol.4. 1974. a.
POPP, Jerome. **Evolution's First Philosopher: John Dewey and the Continuity of Nature**. Albany: State University of New York Press. 2007.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. [Trad.] Roberto Leal Ferreira.

RUSSELL, Bertrand. **História do Pensamento Ocidental**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002. [Trad.] Laura Alves e Aurélio Rebello.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação**. São Paulo. Educação e Pesquisa. n. 3. Vol. 3. 2006.

SIMPSON, Douglas. **John Dewey**. New York: Peter Lang Publishing. 2006.

TARNAS, Richard. **A epopeia do pensamento ocidental**: para compreender as ideias que moldar nossa visão de mundo. Ed. 6ª. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003. [Trad.] Beatriz Sidou.

WAAL, Cornelis de. **Sobrepragmatismo**. São Paulo : Loyola, 2007.

WESTBROOK, Robert B. e TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Recife : Massangana, 2010. (Coleção Educadores).